

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE  
PRODUÇÃO**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS COMPETÊNCIAS  
PARA UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE: UMA  
PROPOSTA DE  
CURSO A DISTÂNCIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**IVANY KLAUMANN**

**Florianópolis  
2002**

**IVANY KLAUMANN**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS COMPETÊNCIAS PARA  
UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE: UMA PROPOSTA DE  
CURSO A DISTÂNCIA**

**Dissertação apresentada como requisito  
parcial à obtenção do grau de Mestre em  
Engenharia da Produção com ênfase em  
Mídia e Conhecimento, Programa de  
Pós –Graduação em Engenharia de  
Produção, da Universidade Federal de  
Santa Catarina.**

**Orientador: Profº Doutor Luis Alberto  
Gomez**

**FLORIANÓPOLIS**

**2002**

IVANY KLAUMANN

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS COMPETÊNCIAS PARA  
UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE: UMA PROPOSTA DE  
CURSO A DISTÂNCIA.**

**Esta dissertação foi julgada adequada e aprovada para  
obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção no  
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da  
Universidade Federal de Santa Catarina.**

**Florianópolis, 11 de setembro de 2002**

**Edson Pacheco Paladini, Dr.  
Coordenador do Curso**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Luis Alberto Gómez  
Orientador**

---

**Prof. Francisco Antônio Pereira Fialho, Dr.**

---

**Profa. Christianne Coelho de S. Reinisch Coelho, Dra.**

## AGRADECIMENTOS

**A Deus por permitir que eu vivesse esse momento superando mais um desafio em minha caminhada.**

**A minha mãe (in memoriam) que me ensinou as primeiras letras e acreditou no potencial de uma criança em desabrochar para a vida.**

**À minha amiga Tania, companheira sincera e a grande incentivadora encorajando-me a enfrentar mais esta jornada.**

**À Elaine, com sua suavidade e delicadeza que sempre foi o apoio da turma, e especialmente para mim, até a etapa conclusiva do processo da elaboração escrita.**

**À Miriam que sempre esteve disposta a ajudar nas pequenas e importantes situações para o andamento do trabalho.**

**Ao Roberto Castro, grande colega, pela sua ajuda abnegada nos momentos conclusivos dessa tarefa.**

**Ao Professor Luis Alberto Gómez pela sua atenção constante, orientando-me nos momentos difíceis na consecução desse trabalho.**

**A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha aprendizagem e para meu crescimento pessoal e profissional.**

**“É preciso que se diga com toda clareza  
que nada há de mais simples, nem de mais econômico,  
nem de mais eficaz e acessível do que a educação com uma boa  
professora primária. Foi ela só, com seu quadro negro e suas caixas de  
giz que educou o mundo. Evidentemente a professora pode ser ajudada  
por  
meios extra-escolares, mas é ainda ela a única e insubstituível força  
educadora com que se pode contar”.**  
**Darcy Ribeiro**

## RESUMO

**Tendo em vista a exigência da Lei nº 9.394/96, a qual determina que até o final da presente década, todos os professores que atuam na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental deverão estar graduados, esta dissertação tem como objetivo analisar os cursos superiores de formação de professores e as competências que estão sendo desenvolvidas para que esses profissionais atuem de forma a garantir uma educação básica com qualidade.**

**Com essa finalidade, utilizou-se como fio condutor de análise um curso de formação de professores na modalidade presencial e um curso na modalidade presencial virtual com mídias interativas, confrontando as competências que esses cursos se propõem a formar com as competências definidas nos referenciais para formação de professores do Ministério da Educação e as competências explicitadas pelos educadores Pedro DEMO e Philippe PERRENOUD, como condições essenciais para encaminhar o processo educativo voltado para a construção da competência humana, visando atender às exigências do mundo contemporâneo. Diante dos resultados obtidos, faz-se uma proposta de curso superior a distância de formação de professores, com ênfase nas competências indispensáveis para que os profissionais que atuam na educação básica desenvolvam nos seus alunos capacidade essenciais para a participação produtiva do cidadão no século XXI. Considera-se que está na formação desse profissional a excelência em educação e o compromisso com a humanização competente para a modernidade.**

## ABSTRACT

Fragment forward to the law nr. 9.394/96, which determine that until the end of this decade all teachers who teach on the primary education and initial series must be college graduated. This dissertation focuses and analyses the superior courses on teaching and competence that has been developed for that professionals performance warrant quality for the basic education. By this point of view is undertaken as reference of analysis a course on teaching on the presential modality with interactive midias using their competence that these courses aims to form with the related competence defined by the Education Ministry and the competence showed by the professors Pedro Demo and Philippe Perrenoud as essential conditions to lead to the education process turned to the construction of human competence that must attempt the demand of the contemporary world. As the results comes up a proposal of distance education course for teachers emphasized on the indispensable competence for that professionals who act on the basic education develop on their pupils the essential capacity to participate productively as a citizenship for the XXI century. The excellency on the professional formation of this citizenship for teaching is a commitment with the efficiency humanization for the modernity.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>vii</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>ix</b>
<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>x</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>1</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	1
1.2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO ATUAL.....	8
1.2.1. A Luta nos Últimos Anos .....	11
1.2.2. O Perfil Profissional de Professor .....	12
1.3. OBJETIVOS.....	14
1.3.1. Objetivo Geral.....	14
1.3.2. Objetivos Específicos.....	14
1.4 UNIVERSO DA PESQUISA.....	15
1.5 MÉTODO DE PESQUISA.....	16
1.6. ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS DA DISSERTAÇÃO ..	17
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>20</b>
<b>2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>20</b>
2.1. INTRODUÇÃO .....	20
2.2. A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO. ....	21
2.2.1. Período Jesuítico .....	22
2.2.2. Período Imperial .....	24
2.2.3. A Educação no Período da Primeira República. .	26
2.2.4. A Educação na Segunda República.....	28
2.2.5. A Nova República e a Educação. ....	31
2.2.6. A Ditadura Militar .....	34
2.2.7. A Nova República.....	36
2.3. AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DOS TEMPOS. ....	40
2.4. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL .....	52
2.4.1. Atendimento Sem Fronteiras.....	56
2.4.2. Ciclo anterior da EAD no Brasil .....	58
2.5. INDICAÇÕES PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA DETERMINADOS PELO MEC....	65
2.6. PROPOSTA DE DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC).....	67



<b>2.7. SUPORTE LEGAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>73</b>
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>79</b>
<b>3. O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE – TEÓRIAS DAS COMPETÊNCIAS.....</b>	<b>79</b>
<b>3.1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>79</b>
<b>3.2. COMPETÊNCIAS QUE ABRANGEM A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR, SEGUNDO AS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (MEC).....</b>	<b>81</b>
<b>3.2.1. Competências Referentes ao Comprometimento Com os Valores Éticos Inspiradores da Sociedade democrática. ....</b>	<b>81</b>
<b>3.2.2 – Competências Referentes à Compreensão do Papel Social da Escola. ....</b>	<b>81</b>
<b>3.2.3. Competências Referentes ao Domínio dos Conteúdos a Serem Socializados, de Seus Significados em Diferentes Contextos e de Sua Articulação Interdisciplinar. ...</b>	<b>82</b>
<b>3.2.4. Competências Referentes ao Domínio do Conhecimento Pedagógico.....</b>	<b>82</b>
<b>3.2.5. Competências Referentes ao Conhecimento de Processos de Investigação que Possibilitem o Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica.....</b>	<b>83</b>
<b>3.2.6. Competências Referentes ao Gerenciamento do Próprio Desenvolvimento Profissional.....</b>	<b>84</b>
<b>3.3 AS COMPETÊNCIAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO O SOCIÓLOGO E EDUCADOR PEDRO DEMO.....</b>	<b>84</b>
<b>3.4. AS NOVAS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR NA VISÃO DO PROFESSOR E SOCIÓLOGO PHILIPPE PERRENOUD. ....</b>	<b>88</b>
<b>3.4.1. Organizar e Dirigir Situações de Aprendizagem. ....</b>	<b>89</b>
<b>3.4.2. Administrar a Progressão das Aprendizagens....</b>	<b>93</b>
<b>3.4.3. Conceber e Fazer Evoluir os Dispositivos de Diferenciação.....</b>	<b>97</b>
<b>3.4.4. Envolver os Alunos em Suas Aprendizagens e Em Seu Trabalho. ....</b>	<b>100</b>
<b>3.4.5. Trabalhar em Equipe. ....</b>	<b>103</b>
<b>3.4.6. Participar da Administração da Escola. ....</b>	<b>105</b>
<b>3.4.7. Informar e Envolver os Pais. ....</b>	<b>108</b>
<b>3.4.8. Utilizar Novas Tecnologias .....</b>	<b>110</b>

3.4.9. Enfrentar os Deveres e os Dilemas Éticos da Profissão.....	113
3.4.10. Administrar sua Própria Formação Contínua..	117
3.5. AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR SEGUNDO O CURSO NORMAL SUPERIOR COM MÍDIAS INTERATIVAS – MODALIDADE PRESENCIAL VIRTUAL .....	120
3.6. AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR SEGUNDO O CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE PRESENCIAL.....	122
3.6.1. Formação Específica a todos os Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	123
3.6.2. Formação Específica de Professores da Educação Infantil.....	124
CAPÍTULO 4 .....	126
4. AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PONTO DE VISTA DAS COMPETÊNCIAS.....	126
4.1. INTRODUÇÃO.....	121
4.2. RESULTADOS DA COLETA DE DADOS DOS CURSOS INVESTIGADOS .....	126
4.2.1. Qualidade da Formação de Professores.....	128
4.2.2. Mudança de Postura dos Professores .....	136
4.2.2 Relação Escola/Professor.....	144
4.3.Considerações em relação aos cursos analisados.....	142
CAPÍTULO 5 .....	152
5. PROPOSTA DE CURSO SUPERIOR A DISTÂNCIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL, VISANDO A EXCELÊNCIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. ....	152
5.1. INDICAÇÕES PARA OS CURSOS de FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA DETERMINADAS PELO MEC. .	152
5.2.PROPOSTA DO CURSO.....	154
5.3. ORGANIZAÇÃO DO CURSO: .....	157
5.3.1. Sentido Didático da Prática Tutorial:.....	157
5.3.1.1. A tutoria presencial: .....	159
5.3.1.2. A tutoria à distância: .....	161
5.3.2. Material Didático .....	162
5.3.2.1. Tecnologias computacionais .....	163
5.3.2.2. Tecnologias de vídeo - teleconferências e vídeoconferências.....	164
5.3.3. Avaliação.....	164

5.4. COMPETÊNCIAS QUE DEVERÃO SER ADQUIRIDAS DURANTE O CURSO:.....	166
CAPITULO 6 .....	171
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES.....	171
6.1. CONCLUSÕES.....	171
6.2. SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS.....	170
REFERÊNCIAS.....	179
ANEXOS.....	182
INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS .....	182
anexo I - Para as Equipes Pedagógicas Administrativas das Escolas onde Atuam os Estudantes/Professores.....	182
anexo II - Para os Estudantes/Professores do Curso Normal Superior e do Curso Superior de Formação de Professores.....	180

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Faixa etária dos cursistas do Curso Normal Superior.....	p. 123
Figura 2: Faixa etária dos cursistas do Curso Superior de Formação de Professores .....	p.123
Figura 3: Tempo de atuação no magistério dos alunos do Curso Normal Superior.....	p. 123
Figura 4: Tempo de atuação no magistério dos alunos do Curso Superior de Formação de Professores.....	p. 123
Figura 5: O curso oferece a formação necessária para os desafios da atualidade - Curso Normal Superior.....	p. 124
Figura 6: O curso oferece a formação necessária para os desafios da atualidade – Curso Superior de Formação de Professores.....	p. 124
Figura 7: Ano de conclusão do curso de magistério dos alunos do Curso Normal Superior.....	p. 124
Figura 8: Ano de conclusão do curso de magistério dos alunos do Curso Superior de Formação de Professores.....	p. 124
Figura 9: Mudanças de postura do professor em relação à escola – Curso Normal Superior.....	p. 137
Figura 10: Mudança de postura do professor em relação à escola – Curso Superior de Formação de Professores.....	p. 137
Figura 11: Mudança de postura do professor em relação à comunidade – Curso Normal Superior.....	p. 138
Figura 12: Mudança de postura do professor em relação à comunidade – Curso Superior de formação de Professores.....	p. 138
Figura 13: Contribuição da escola para que o professor exerça sua função com as competências necessárias – Curso Normal Superior.....	p. 139
Figura 14: Contribuição da escola para que o professor exerça sua função	

com as competências necessárias. Curso Superior de Formação de Professores.....	p. 139
--	--------

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1; Paradigmas da Educação – Conservadores.....	p. 40
Quadro 2: Paradigmas da Educação – Inovadores.....	p. 43
Quadro 3: O que os estudantes/professores elogiam nos cursos.....	p. 129
Quadro 4: Críticas manifestadas em relação aos cursos.....	p. 129
Quadro 5: Sugestões para melhoria dos cursos ofertados.....	p. 130
Quadro 6: Competências que deverão ser adquiridas durante o curso proposto.....	p. 162

## **LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS**

LDB– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNE – Plano Nacional de Educação

CEFAM – Centro de Formação de Aperfeiçoamento do Magistério

## RESUMO

**Tendo em vista a exigência da Lei nº 9.394/96, a qual determina que até o final da presente década, todos os professores que atuam na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental deverão estar graduados, esta dissertação tem como objetivo analisar os cursos superiores de formação de professores e as competências que estão sendo desenvolvidas para que esses profissionais atuem de forma a garantir uma educação básica com qualidade.**

**Com essa finalidade, utilizou-se como fio condutor de análise um curso de formação de professores na modalidade presencial e um curso na modalidade presencial virtual com mídias interativas, confrontando as competências que esses cursos se propõem a formar com as competências definidas nos referenciais para formação de professores do Ministério da Educação e as competências explicitadas pelos educadores Pedro DEMO e Philippe PERRENOUD, como condições essenciais para encaminhar o processo educativo voltado para a construção da competência humana, visando atender às exigências do mundo contemporâneo. Diante dos resultados obtidos, faz-se uma proposta de curso superior a distância de formação de professores, com ênfase nas competências indispensáveis para que os profissionais que atuam na educação básica desenvolvam nos seus alunos capacidade essenciais para a participação produtiva do cidadão no século XXI. Considera-se que está na formação desse profissional a excelência em educação e o compromisso com a humanização competente para a modernidade.**



## ABSTRACT

**Fragment forward to the law nr. 9.394/96, which determine that until the end of this decade all teachers who teach on the primary education and initial series must be college graduated. This dissertation focuses and analyses the superior courses on teaching and competence that has been developed for that professionals performance warrant quality for the basic education. By this point of view is undertaken as reference of analysis a course on teaching on the presential modality with interactive midias using their competence that these courses aims to form with the related competence defined by the Education Ministry and the competence showed by the professors Pedro Demo and Philippe Perrenoud as essential conditions to lead to the education process turned to the construction of human competence that must attempt the demand of the contemporary world. As the results comes up a proposal of distance education course for teachers emphasized on the indispensable competence for that professionals who act on the basic education develop on their pupils the essential capacity to participate productively as a citizenship for the XXI century. The excellency on the professional formation of this citizenship for teaching is a commitment with the efficiency humanization for the modernity.**

## CAPÍTULO I

### 1.1. INTRODUÇÃO

#### 1.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Em 9 de janeiro deste ano, o Presidente da República sancionou a Lei nº 10.172, que

aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e define mecanismos necessários para sua implementação. Esse Plano deve orientar toda a atividade educacional dos sistemas de ensino nos próximos dez anos, em todo o País. Se cumprir as diretrizes e alcançar os objetivos e metas fixadas no PNE, o Brasil terá, no ano de 2010, um quadro educacional muito diferente do atual. Estará à altura dos desafios do nosso tempo. Mas, para isso, é preciso agir logo, e coordenadamente, num esforço conjunto da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A responsabilidade é de todos os entes federados, segundo o regime de colaboração estabelecido pela Constituição Federal. (DIDONET, 2000)

O Século XXI chegou e segundo Cláudio de Moura Castro (2001), economista, funcionário do Banco Americano de Desenvolvimento, em entrevista para a Série Grandes Encontros, afirmou que o Brasil deu um salto no aspecto econômico na última década. No entanto, a educação não acompanhou esse processo, principalmente no que se refere à formação do professor que ficou defasada durante todo Século XX. Mas houve a trajetória de um esforço histórico da sociedade brasileira, que começou em 1932, quando um grupo de educadores, intelectuais, escritores preocupados com o desenvolvimento do país e com a causa da educação nacional, lançaram o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, expressando a necessidade de um plano amplo e unitário para promover a reconstrução da educação no País.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Base determina que a União encaminhe ao Congresso Nacional, no prazo de um ano após a promulgação dessa Lei, o Plano

Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Finalmente, em 9 de janeiro de 2001, a Lei 10.172, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) - uma expectativa dessa sociedade que reflete uma visão ampla das necessidades e possibilidades da educação em nosso País, neste início de novo século. O Plano caracteriza-se, entre outros aspectos, como um Plano global, abrangente de toda a educação, quanto a níveis de ensino, modalidades de educação. “Em relação aos níveis, o PNE trata da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Superior. Em relação às modalidades, trata da educação de jovens e adultos, especial, indígena, a distância, tecnológica e formação profissional. Trata, igualmente, do magistério e da gestão e financiamento da educação. Em relação à realização da educação, ao contexto e aos agentes da educação, o PNE centra sua visão na escola, como lugar privilegiado para o ensino e a aprendizagem, mas contempla também todos os espaços, físicos e virtuais em que a aprendizagem acontece e recomenda a articulação do setor educação e de sua instância operativa mais concreta – a escola – com os demais setores como saúde, assistência, trabalho, justiça e promotoria pública e com as organizações da sociedade civil.” DIDONET (2000)

Para que o PNE se efetive, é de extrema urgência redimensionar a escola, reconstruí-la através de um trabalho participativo de toda comunidade escolar para que a educação possa “contribuir decisivamente no desenvolvimento pessoal, na vivência de valores sociais e morais, na produção cultural, bem como no desenvolvimento das ciências, da técnica, no progresso material dos indivíduos, das comunidades e do país. Não há forma mais eficaz de promover o desenvolvimento econômico e social e de fazer com que todas as pessoas dele participem do que a educação. Sobretudo hoje, que vivemos na chamada ‘sociedade do conhecimento’, é preciso ter um certo nível de instrução formal, de conhecimento e de competências desenvolvidos pela educação para ser capaz de entender o que acontece no mundo, inserir-se no exigente e

competitivo mercado de trabalho, ser criativo e flexível de acordo com a dinâmica das mudanças que ocorrem em todos os campos da atividade humana, enfim, de exercer a cidadania com autonomia, espírito crítico e participação produtiva.” (DIDONET, 2000)

Para que a escola cumpra o seu papel, qual o perfil de professor necessário, que competências devem ser inerentes ao seu desempenho para atender as expectativas em relação as exigências de PNE?

Isolar-se na sala de aula, dando a mesma aula de sempre – alheio ao que acontece no restante da escola, na comunidade e no país – é o primeiro passo para um professor se tornar obsoleto no mundo da educação. Daqui para frente, cada vez mais a escola terá como objetivo formar cidadãos. E para isso precisa de profissionais estimulados, bem preparados e sempre atualizados. Como dar conta desse recado? “O educador precisa saber que sua formação é permanente”, sentencia a consultora Neide Nogueira, uma das responsáveis pela publicação de Referenciais para Formação de Professores, lançada pelo Ministério de Educação (MEC) em outubro de 2000.

O documento indica uma nova concepção do trabalho docente, deixando para trás a escola baseada na memorização e sugere outra, na qual o aluno aprende a aprender. Surgem debates sobre a formação docente sendo que a meta é fazer com que, além dos conteúdos, todos saibam fazer análises, estabelecer relações, levantar hipóteses. O professor precisa aprender a dar aulas mais dinâmicas, relacionadas às coisas do mundo.

Estamos vivendo um período de transformações em que todo o processo de desenvolvimento está centrado no conhecimento, enfoque que modifica os conceitos de educação, gera novos modelos de gestão educativa e novas expectativas sobre os rumos da educação para este milênio.

As grandes referências para estes temas da educação encontram-se no amplo cenário de transformações sociais e culturais ocorridas nos últimos vinte anos, que

afetaram não só o que temos que saber para enfrentar o mundo, mas também o que temos que saber para compreender a nós mesmos.

O fenômeno da globalização é um desses movimentos que expressa essas transformações. É impossível discutir hoje os limites e as oportunidades dos seres humanos sem compreender o significado da globalização e das novas tecnologias a ela atreladas: como a informática e a internet.

Para acompanhar este cenário amplo de mudanças é básico o desenvolvimento de quatro aprendizagens fundamentais apontadas nos documentos produzidos pela UNESCO na comissão internacional sobre a educação para o século XXI. Fruto de um encontro internacional e resultado do pensamento de várias nações, esse documento sugere os seguintes princípios para o processo de aprendizagem dos indivíduos no desabrochar dessa nova era: 1. Aprender a conhecer, 2. Aprender a fazer, 3. Aprender a conviver, 4. Aprender a ser.

“A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (DELORS 2000, p. 89). Para tanto, a educação deve organizar-se em torno dos quatro pilares do conhecimento, como os alicerces que servirão de base ao longo da vida para cada indivíduo.

Para que a educação seja uma experiência global para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade, no plano cognitivo como no prático, a escola precisa dar atenção igual aos quatro pilares do conhecimento. “Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica) e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser”. (Ibid, 2000, p.90).

Aprender a conhecer - Com os avanços da comunicação e da informática a informação que se precisa está acessível no momento que se quer.

Uma tarefa importante da escola é ensinar os alunos a chegar às informações e aos conhecimentos que não cessam de progredir e de acumular-se. Na escola não se vai apenas para receber acervos de conhecimentos e apropriar-se do saber organizado, mas para descobrir quais são os caminhos do conhecimento, onde ele se encontra, como selecioná-lo. Hoje o profissional que não se mantém atualizado corre o risco de se ver completamente defasado pouco tempo depois de formado e necessita desenvolver o hábito de aprender para continuar acompanhando as transformações. (SCOZ, 2000)

Segundo DEMO (1997, p.) “só inova, quem sabe primeiro inovar-se”. Nessa perspectiva, o papel do educador, vai muito além de ensinar conteúdos específicos, passa a estimular e administrar a curiosidade do aluno, ou seja, transformar o aprendiz do futuro em aprendiz permanente.

É fundamental que o educador também domine as novas tecnologias e, principalmente, esteja aberto para aprender.

“Para isso, o educador precisa conectar-se com seu ser aprendente e o aluno com seu ser ensinante, como aquele que conhece e pode mostrar o que conhece, para ir em busca do que precisa conhecer.” ([www.uol.com.br/psicopedagogia/artigos/](http://www.uol.com.br/psicopedagogia/artigos/))

“A educação primária pode ser considerada bem sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele.” (DELORS 2000, p. 93).

Também para o professor o aprender a conhecer significa aprender a aprender ao longo da sua vida profissional e

aprendizagem permanente do professor como base da aprendizagem permanente do aluno; o professor precisa ter a cara inequívoca de alguém atualizado, capaz de transitar nas fronteiras do conhecimento, apto a acompanhar as discussões mais avançadas de sua área, produtivo todo dia, para poder apresentar-se dentro da coerência da inovação, ou seja, para não apenas falar dela, mas ser o pivô da inovação inovando-se permanentemente. (DEMO 1997, p. 149)

Aprender a fazer – Aprender a conhecer a aprender a fazer estão interligados. No entanto a segunda aprendizagem está mais ligada à questão da formação

profissional. Aqui surge outra questão para o professor, ou seja ,

Como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? [...] Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para fazer uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. DELORS (2000, p. 93)

A aprendizagem deve evoluir e passar da noção de qualificação profissional à noção de competência pessoal, combinando a qualificação adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. É aprender a comportar-se eficazmente numa situação de incerteza, é participar na criação do futuro.

Aprender a viver junto, aprender a viver com os outros - Esta aprendizagem apresenta um dos maiores desafios tanto para os educadores na sua convivência social, familiar e, principalmente, com o seu grupo de trabalho, como para os educandos representa saber conviver com a diversidade da espécie humana e tomar consciência das semelhanças e da interdependências entre todos os seres humanos do planeta.

O aprender a conviver nos traz a idéia da interdependência do mundo atual, o que se pode constatar nos fatos ocorridos no dia a dia no planeta.

Os satélites, o avião a jato, a internet, e os meios mais modernos de comunicação aproximaram as pessoas. Isso demanda uma proposta educacional que enfatiza a aprendizagem para a convivência, contemplando a dimensão planetária e, ao mesmo tempo, o respeito pelo outro. Valores como a compreensão mútua, a solidariedade, o entendimento da diversidade são muito importantes e precisam ser trabalhados pelas escolas. (SCOZ, 2000)

O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI (DELORS 2000, p. 98).

Nesse aspecto o adulto deve dar exemplos; o educador deve, portanto, dar exemplos de ética nas relações pessoais e profissionais. O saber falar e ouvir, respeitar a opinião de outros, são atitudes indispensáveis para manter a harmonia nas relações, na tomada de decisões cooperativas, na construção de trabalhos em equipe. São

aspectos que estão estreitamente relacionados com outra aprendizagem:

Aprender a ser – “A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida..(Ibid 2000, p. 99)

O aprender a ser engloba as demais aprendizagens, resultando na competência humana construída ao longo do processo educativo, ou seja, durante toda a vida. O ser humano precisa recriar-se e reinventar-se constantemente na busca do autoconhecimento como aspecto fundamental para o crescimento pessoal, porque possibilita a abertura frente ao mundo e aos demais. Isto não significa perder o próprio estilo de ser “Aprender a reconhecer o próprio estilo é um modo de permitir-se a autoria de pensamento e a utilização de diferentes modalidades de aprendizagem, porque há um aspecto de continuidade nos processos de transformação, a necessidade de pontos de ancoragem – de reconhecimento de nossos estilos – para promover mudanças.”

Um dos principais agentes de mudança é a inovação, o que exige imaginação e criatividade. “O século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, mais ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização.” (Ibid 2000, p. 100)

“O desenvolvimento tem por objetivo a realização completa do homem, em todo a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos.” DELORS (2000, p.101)

O educador precisa recriar a escola - pois é o seu principal agente inovador - o que lhe exige competência para tal. E, para avançar no aprimoramento das competências que são apontadas como básicas para que possa atuar eficazmente nesse



novo cenário, o professor deve organizar-se em torno dos quatro pilares da educação como pontos fundamentais para sua realização como indivíduo, cidadão e profissional comprometido com uma educação que satisfaça as necessidades do homem pós moderno atingindo o fim proposto no PNE, ou seja, uma educação à altura dos desafios desses novos tempos.

Instituída a Década da Educação conforme Artigo 87 da LDBN 93/94/96, § III determina a realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância; e no § IV define que até o seu final somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

O entendimento de que a formação deva ser realizada em grau Superior aos professores das séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, preconizado pela legislação, revela, no Estado do Paraná, um contingente de, aproximadamente, 35 mil professores que precisarão ser atendidos nesta década. Surgem, assim, os Cursos de Formação de Professores, ou, Normal Superior mobilizando todos os recursos a serviço dessa missão social.

## 1.2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO ATUAL

A preocupação com a qualidade da educação e as condições necessárias para assegurar o direito de crianças, jovens e adultos a aprendizagens imprescindíveis para desenvolverem suas capacidades tem sido a grande preocupação, principalmente na última década do século XX. Embora não seja uma questão nova, é neste período que são firmados inúmeros compromissos pelos governos, visando à melhoria da educação escolar.

A globalização econômica, a introdução acelerada de novas tecnologias e

materiais no processo produtivo, elevados níveis de pobreza, são fatores que, em níveis diferenciados, afetam todos os países do mundo. A internacionalização da economia e os interesses do mercado e do capital sobre os interesses humanos têm contribuído para a constituição de valores nada construtivos, como o individualismo, a intolerância, a violência, o egoísmo, etc. gerando questões éticas complexas sem soluções fáceis. Por outro lado, as aceleradas transformações científicas e tecnológicas exigem das pessoas novas aprendizagens. Esse contexto coloca enormes desafios para a sociedade e, conseqüentemente, para a educação escolar. Novas tarefas são colocadas para a escola por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas, com o objetivo de promover a construção da competência humana. A escola é a responsável por criar condições para que todas as pessoas desenvolvam suas capacidades, adquiram o conhecimento necessário para a compreensão da realidade e para participação nas relações sociais amplas e diversificadas, tornando-se sujeitos emancipados para o exercício pleno da cidadania.

“Uma educação que se pretende de qualidade precisa contribuir progressivamente para a formação de cidadãos capazes de responder aos desafios colocados pela realidade e nela intervir.” (MEC p. 24). Esse tipo de formação exige que as escolas ofereçam aos seus alunos aprendizagens diversificadas para que ao longo da escolaridade, compreendam conceitos, princípios, fenômenos cada vez mais complexos e possam transitar pelos diferentes campos do saber. Igualmente que aprendam procedimentos, valores e atitudes imprescindíveis para o desenvolvimento das suas diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relações interpessoais. Isso se torna possível através do processo de construção e reconstrução do conhecimento, o que depende de condições de aprendizagem de natureza subjetiva e objetiva.

O conhecimento prévio, a crença na própria capacidade, a disponibilidade e curiosidade para aprender, a valorização do conhecimento e o sentimento de pertinência ao grupo de colegas são algumas das condições subjetivas que explicam por que, a partir de um mesmo ensino, há sempre lugar para a construção de diferentes aprendizagens. Mas a aprendizagem depende também, em grande medida, de como o processo educativo se organiza em suas diferentes dimensões, ou seja, de condições mais objetivas. As propostas pedagógicas devem sempre resultar do cruzamento de duas variáveis essenciais: os objetivos definidos e as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Do contrário, não se promove a aprendizagem. E, nessa perspectiva, conhecer e considerar os diferentes fatores que concorrem para o processo de construção do conhecimento passa a ser uma tarefa à qual as instituições educativas e, portanto, os professores não podem se furtar. (MEC p. 25)

Essas aprendizagens devem constituir-se desde o momento em que a criança ingressa na instituição escolar. E, defender a qualidade da educação é defender o direito de todo cidadão brasileiro ao desenvolvimento dessas capacidades.

O Relatório Jacques DELORS da UNESCO (1996), indica, entre outras questões, as aprendizagens que serão pilares da educação nas próximas décadas, por serem vias de acesso ao conhecimento e ao convívio social democrática: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser*. Essa perspectiva coloca em evidência uma nova concepção de educação, redimensiona o papel dos professores exigindo uma formação profissional adequada ao exercício profissional e de condições necessárias para um trabalho educativo eficaz.

As pesquisas e sistemas de avaliação que há anos procuram aferir os níveis de desempenho dos alunos brasileiros vêm indicando que, no caso do ensino fundamental, a escola não tem conseguido cumprir adequadamente sua tarefa de promover as aprendizagens a que os alunos têm direito, mesmo as mais elementares. Nas creches e demais escolas de educação infantil, sequer há dados a respeito da aprendizagem dos alunos – mas sabe-se que a situação não é muito diferente. (MEC p. 26)

A formação do professor e sua competência no exercício profissional são, sem dúvida, o ponto mais importante para que a escola cumpra com seu dever – educar. Os desafios colocados às escolas exigem um patamar profissional muito superior ao existente hoje. É preciso proporcionar aos professores uma formação consistente, perpassando, também, pelos quatro pilares definidos pela UNESCO (1996), além de proporcionar-lhes oportunidades de formação continuada significativa,

para promover seu desenvolvimento profissional como forma de intervir em suas reais condições de trabalho. Uma boa formação profissional aliada a um contexto institucional favorável, ao espírito de equipe, à colaboração, à construção coletiva, à autonomia responsável, à adequadas condições de trabalho são fatores indispensáveis, sem os quais fica longe a tão pretendida qualidade na educação.

### 1.2.1.A Luta nos Últimos Anos

Os anos 80 marcaram um ciclo de mudanças em vários países, impulsionado pelas exigências sociais para uma melhoria da qualidade na educação. No Brasil, esse período caracterizou-se pelos movimentos de educadores e pela discussão sobre a formação dos professores. Esta década também foi marcada pelo achatamento dos salários dos profissionais, pelo alto índice de repetência e evasão – marcos do fracasso escolar no Ensino Fundamental e por greves, debates sobre educação, dinamização das ações de entidades educacionais, de articulações nacionais em função da Lei de Diretrizes e Bases, de reformas curriculares, de disseminação de programas de formação continuada, de criação de Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs).

No início dos anos 90, continuou a luta dos educadores por melhores salários e condições de trabalho, mas também foi marcado pela promulgação de uma Constituição que incorporou em seus princípios a valorização do magistério e pela Declaração Mundial de Educação para todos (Jomtien, Tailândia, 1990), compromisso internacional firmado por inúmeros países, inclusive o Brasil. Este previa a melhoria urgente “das condições de trabalho e da situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos”. Indicava, ainda, a necessidade de medidas em relação à formação continuada, profissão, carreira e salário, ética profissional, direitos e obrigações, seguridade social e condições mínimas para um exercício docente eficaz. Entretanto, os princípios explicitados na constituição

não foram implementados e, quanto à Declaração de Jomtien, no Brasil, em nenhum aspecto recebeu a atenção merecida tão logo veio a público. No entanto, com o passar dos anos, algumas medidas foram sendo tomadas no sentido de melhorar a qualidade da educação e das condições de trabalho dos professores, bem como de intensificar o diálogo da sociedade civil sobre as questões educacionais. Diante da realidade brasileira essas iniciativas representam apenas passos iniciais.

Em 1993, iniciou-se uma ampla mobilização nacional em torno da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, que culminou com o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, com o objetivo de estabelecer e implementar uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério com vistas à elevação dos padrões de qualidade da educação básica. Posteriormente, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, implantado a partir de janeiro de 1998, que incorporou parte considerável das recomendações do Pacto.

Além dessas, outras ações em favor de uma educação de melhor qualidade têm marcado a década de 90: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a criação da TV Escola, a avaliação de cursos de nível superior, a análise da qualidade dos livros didáticos brasileiros pelo Ministério da Educação; iniciativas de reorientação curricular e formação continuada de professores; algumas experiências inovadoras de formação de professores em nível superior; e algumas parcerias interinstitucionais importantes visando à busca de soluções conjuntas para problemas comuns, além de se intensificar os debates em favor da qualidade da educação escolar na mídia e na opinião pública.

#### 1.2.2. O Perfil Profissional de Professor

A função docente, por muitos anos, era vista como um conjunto de virtudes como abnegação, sabedoria, paciência, bondade. Atualmente, o discurso educacional atribui qualificações para o professor como profissionalização, autonomia, valorização.

Nos últimos anos, a desqualificação profissional sofrida pela categoria de professores tem sido grande e se verifica principalmente na progressiva deterioração dos salários, na diminuição de status social e nas precárias condições de trabalho. Embora essa questão seja, com frequência, tratada como um fenômeno relativamente recente na trajetória do magistério, a história está cheia de ilustrações que revelam o contrário. (MEC p.31).

A feminilização da função, ao invés de representar uma conquista profissional da mulher, tem se convertido num símbolo de desvalorização social. A baixa exigência em relação ao preparo requerido para o exercício profissional converteu-se num indicador de baixos salários. Além de caracterizar-se como um trabalho de meia jornada e tipicamente feminino, o salário é tido como “complementar” ao dos pais e ao dos maridos. Conseqüentemente, no período disponível, as mulheres passaram a exercer outras funções, complementando a jornada de trabalho como professoras ou outras ocupações, o que resultou na dificuldade de investimento no aperfeiçoamento profissional e caracterizou-se como desprofissionalização.

De modo geral, não só no Brasil, mas na maioria dos países em desenvolvimento, o professor é uma pessoa de nível socioeconômico baixo, com formação geral insuficiente (Produto, ele próprio, de uma escola pública de má qualidade), formação profissional precária (ou inexistente), reduzido contato com a produção científica, a tecnologia e os livros – e, conseqüentemente, com o uso desses recursos freqüentemente, o professor está desatualizado em relação à discussão sobre a educação, à profissão e seu papel social, escreve e lê pouco, tem uma enorme dependência do livro didático – quando leciona no ensino fundamental – e uma visão bastante utilitária do aperfeiçoamento profissional. (MEC p.32)

Embora o professor não deva ser apontado como o único responsável pelo insucesso escolar, ele é elemento imprescindível para a superação de parte dos problemas educativos. Pode e deve implementar parte das mudanças que se fazem necessárias para uma educação escolar de qualidade. O investimento na formação de

professores embora necessário, agora é inadiável, pois há uma enorme distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o perfil de professor que a realidade até agora criou.

### 1.3. OBJETIVOS

Os objetivos deste trabalho são classificados em gerais e específicos.

#### 1.3.1. Objetivo Geral

Conceber um Curso Superior a Distância com mídias interativas de Formação de Professores, com ênfase nas teorias da Competência de DEMO e PERRENOUD, segundo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

#### 1.3.2. Objetivos Específicos

Em decorrência, os objetivos específicos deste trabalho foram:

- Contextualizar a evolução do Ensino no Brasil.
- Pesquisar e analisar as teorias das competências de DEMO e PERRENOUD.
- Analisar os sistemas de ensino a distância com mídias interativas e o sistema presencial da formação de professores.
- Analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos aspectos referidos à Formação de Professores.
- Analisar as exigências do MEC nos aspectos referidos à Formação de Professores.

- Fazer um diagnóstico da situação atual da formação de professores.
- Apontar possíveis mudanças nas propostas curriculares, visando à melhor qualificação dos profissionais que atuam no Ensino Fundamental, bem como propor um curso de Formação de Professores a distância.

#### 1.4. UNIVERSO DA PESQUISA

Dentre os compromissos que se apresentam para as universidades nesta fase do desenvolvimento nacional, está, indiscutivelmente, a conjugação de todos os esforços no sentido de valorizar e dar consistência às questões da educação, tomando como elemento primordial um de seus principais atores – o professor.

A existência no Paraná de aproximadamente 35.000 professores, em exercício, nas classes de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, sem formação de Ensino Superior. Apresenta-se como clientela em potencial para ações que levam as Universidades a contemplarem propostas colaboradoras na formação de professores.

Para a efetivação da pesquisa, optou-se por diagnosticar a formação de competências que garantam ao professor o domínio de um corpo de conhecimentos e de capacidades necessárias para desenvolver educação básica de qualidade nas seguintes instituições:

O Curso Normal Superior com Mídias Interativas, na modalidade presencial virtual, na cidade de Curitiba – PR, freqüentando 304 alunos da 1ª entrada, ou seja, a primeira turma que iniciou o curso em setembro de 2000, concluindo o processo acadêmico em novembro de 2002, com duração de 26 meses.

O curso é ofertado por uma instituição estadual de Ensino Superior à professores com formação em nível Médio que estão atuando em sala de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, e que não possuem formação acadêmica. Os dados foram analisados com base em 58 questionários



apontando a opinião de estudantes/professores e 11 questionários respondidos por um componente da Equipe Pedagógica Administrativa das escolas onde atuam 45 estudantes.

O Curso Superior de Formação de Professores, na modalidade presencial, na cidade de São José dos Pinhais, município da Região Metropolitana de Curitiba, freqüentando 90 alunos que concluirão o curso em dezembro de 2002, com duração de 3 anos.

O curso é ofertado por uma instituição particular de Ensino Superior para professores atuantes na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, com formação em nível médio e que não possuem formação acadêmica.

Serviu como base de análise a opinião de 47 alunos que responderam o questionário de investigação e de um componente da Equipe Técnica Pedagógica Administrativa de 8 escolas onde atuam 32 estudantes/professores.

Analisar esses sistemas de ensino, verificar a qualidade da formação desses professores, as mudanças de sua postura profissional em relação aos alunos, à escola e à comunidade, bem como a relação escola/professor, foram os aspectos destacados nesta pesquisa.

## 1.5 MÉTODO DE PESQUISA

Para atingir os objetivos descritos, a pesquisa desenvolveu-se conforme a seguinte metodologia:

- Pesquisa Bibliográfica com a finalidade de buscar fundamentos na opinião de diferentes autores quanto às competências que um educador deverá dominar para acompanhar e corresponder às novas exigências e às renovações do sistema educativo.

- Análise Documental – Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior - MEC (2000), com o objetivo de verificar a proposição de orientações gerais que apontam na direção de

profissionalização do professor e do atendimento às necessidades atuais da educação básica na sociedade brasileira, confrontando com as propostas dos Cursos de Formação de Professores ofertados nas Universidades.

- Pesquisa Exploratória, consistindo na aplicação de instrumentos (questionários) para 100 (cem) estudantes/professores que freqüentam:

- a) O Curso de Formação de Professores com Mídias Interativas, ofertado por uma instituição estadual de Ensino Superior, tendo retornado 58 questionários que serviram para análise, e 50 (cinquenta) questionários para serem respondidos por um elemento das Equipes Pedagógica/Administrativas, geralmente o supervisor escolar, das escolas onde esses estudantes atuam como docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, tendo retornado 11 (onze) questionários que serviram para análise do referido curso.

- b) O Curso Superior de Formação de Professores ofertado por uma instituição particular de Ensino Superior, tendo retornado 47 (quarenta e sete) dos 100 (cem) questionários distribuídos. Para as Equipes Pedagógicas Administrativas foram distribuídos 50 (cinquenta) questionários, dos quais retornaram 8 (oito) sendo que as informações foram repassadas pelo supervisor escolar, em torno dos quais efetuou-se a referida análise.

- Proposta de um Curso de Formação de Professores a Distância com base nas pesquisas realizadas e na busca da superação dos aspectos apontados como comprometedores da qualidade na formação de docentes como profissionais da educação transformadora.

## 1.6. ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS DA DISSERTAÇÃO

No 1º Capítulo foi apresentada uma introdução abordando aspectos gerais da

formação de professores no Brasil, das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e do perfil do professor para atender as expectativas em relação às exigências estabelecidas no documento.

Comenta-se, também, o desenvolvimento de quatro aspectos fundamentais apontadas pela UNESCO na comissão internacional sobre a educação para o século XXI, por meio dos quais se sugere os seguintes princípios para o processo de aprendizagem dos indivíduos no desabrochar dessa nova era: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser, alicerces que servirão de base ao longo da vida para cada cidadão; deverão, portanto, estar presentes em qualquer nível de ensino.

Apresenta-se, por último, a definição dos objetivos da pesquisa, sua abrangência e os procedimentos metodológicos para sua efetivação.

O Capítulo 2 contextualiza a educação no Brasil e a Formação de Professores; lutas, dificuldades, avanços e as tendências pedagógicas que marcaram as diferentes épocas da trajetória educacional no país. Ao mesmo tempo, aponta e o desabrochar de um novo cenário institucional, incorporando tecnologias de comunicação e da informação, oportunizando a Educação a Distância.

No Capítulo 3, para fundamentar a análise crítica/reflexiva em relação aos cursos de formação de professores e suas competências, faz-se uma abordagem das teorias defendidas por PERRENOUD e DEMO, e, como subsídio legal, recorreu-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, definida pelo MEC em 2000.

O Capítulo 4 traz a avaliação dos Cursos de Formação de Professores, os quais foram analisados do ponto de vista das competências como base necessária para o exercício eficiente do ofício de educador. Caracteriza-o como um profissional capaz de preconizar novas propostas educacionais e desenvolver novos produtos e novas

formas de fazer escola.

O Capítulo 5 apresenta sugestões para uma proposta de Curso de Formação de Professores a distância. A ênfase na qualidade é um princípio inerente para que se efetive uma educação básica voltada para a construção da competência humana e para o pleno exercício da cidadania. Os pontos abordados também poderão servir de subsídio para cursos presenciais.

No Capítulo 6 são tecidas as considerações finais desse trabalho, dificuldades e limitações para que os Cursos de Formação de Professores atinjam as finalidades propostas.

## **CAPÍTULO 2**

### **2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

#### **2.1. INTRODUÇÃO**

A história da Educação carrega o duplo sentido da palavra história: corresponde às tramas objetivas criadas pelos homens no trabalho, sistemático ou assistemático, na transmissão de vários tipos de conhecimento e valores, mas também significa o estudo científico e a exposição dessas tramas (dando origem, portanto, a historiografia da Educação). E como a educação é sempre feita com a inserção de graus variados de reflexão teórica, é possível dizer que a pedagogia – a teoria da educação – não se desliga da própria educação, o que implica compreender a história da educação como história da educação e da pedagogia, e conseqüentemente, sua influência na formação de professores.

Segundo GHIRALDELLI (1994, p.12) a história da educação e da pedagogia deve ser vista em seus dois principais planos: o das políticas educacionais e o das construções pedagógico-didáticas. O primeiro envolve a relação entre Estado, educação e sociedade. Diz respeito aos projetos educacionais das diversas classes sociais, com destaque para os projetos das classes dominantes e dirigentes que, uma vez controladoras do Estado, implementam tais projetos na medida em que ditam as leis e normas educacionais, e na medida em que negociam tais normas e leis com as classes não dominantes. O segundo plano, que envolve construções pedagógico-didáticas, diz respeito ao trabalho prático e às teorizações das classes sociais quanto ao fazer pedagógico nas unidades escolares ou unidades educacionais. Dá-se, nesse nível, uma relação recíproca entre Educação e Sociedade, onde classes dominantes e dirigentes implementaram suas construções pedagógico-didáticas, afastando as

pedagogias concorrentes ou assimilando-as dentro da ótica dominante, quando possível.

## 2.2. A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO.

Estudar a História da Educação Brasileira é apontar sua evolução, suas rupturas marcantes e compreender as influências das fases políticas nos modelos pedagógicos.

Com a descoberta do Novo Mundo, houve o primeiro confronto entre a educação não repressiva praticada pelos povos indígenas que aqui viviam, com o modelo educacional europeu trazido pelos portugueses. Os jesuítas trouxeram a moral, os costumes a religiosidade européia e também os modelos pedagógicos. Esse método funcionou durante 210 anos, quando ocorreu um novo marco na História da Educação no Brasil – a expulsão dos jesuítas pelo Marques de Pombal. O que havia em termos de estrutura educacional transformou-se num verdadeiro caos até a chegada da Família Real, que transferiu o Reino para o Novo Mundo, fugindo de Napoleão.

Isto não significa que foi implantado um sistema educacional no Brasil, mas houve uma valorização da cultura quando D. João VI abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico, a Imprensa Régia, o que foi um marco na história brasileira, embora a educação continuasse a ter uma importância secundária.

Por todo o Império, incluindo D. João VI, D. Pedro I e D. Pedro II, pouco se fez pela educação brasileira e muitos reclamavam de sua qualidade ruim. Com a Proclamação da República tentou-se várias reformas que pudessem dar uma nova guinada, mas se observarmos bem, a educação brasileira não sofreu um processo evolutivo que pudesse ser considerado marcante ou significativo em termos de modelo. (HISTÓRIA, 2001).

### 2. 2.1. Período Jesuítico

A Companhia de Jesus foi fundada por Santo Inácio de Loila, em Paris, em 1534, com objetivos catequéticos, devido às Reformas Protestantes e à expansão da fé luterana na Europa.

Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, juntamente com o primeiro governo geral, Tomé de Souza. Comandados pelo Padre Manoel da Nóbrega, quinze dias após a chegada, fundaram a primeira escola em Salvador. Dedicaram-se à pregação da fé católica e ao trabalho educativo, mas perceberam que não seria possível converter os índios ao catolicismo sem que soubessem ler e escrever. De Salvador o trabalho jesuítico estendeu-se para o sul, e em 1570 já era composta por cinco escolas de instrução elementar e três colégios.

Em 1575/76 no colégio da Bahia já se colava grau em Bacharel em Artes e formaram-se licenciados.

Em 1599, um documento escrito por Inácio de Loiola – o *Ratio Studiorum*, ganha uma elaboração definitiva que codificava a pedagogia da Companhia de Jesus. Os jesuítas não se limitavam ao ensino das primeiras letras; mantinham, também, os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. Os que pretendiam seguir as profissões liberais iam estudar na Europa.

Com o “descobrimento”, os índios ficaram à mercê dos interesses alienígenas: as cidades desejavam integrá-los ao processo colonizador; os jesuítas desejavam convertê-los ao cristianismo e aos valores europeus; os colonos tinham interesse em escravizá-los. Para afastá-los dos interesses colonizadores, os jesuítas criaram as Reduções ou Missões, onde, além de serem catequizados, também eram orientados para os trabalhos agrícola, que garantia aos jesuítas uma de suas fontes de renda. No entanto, as missões transformaram os índios nômades, em sedentários e de captura fácil para os colonos, que conseguiam, às vezes, capturar tribos inteiras nessas

Missões.

Os jesuítas permanecem como mentores da educação brasileira durante duzentos e dez anos, quando em 1759 foram expulsos de todas as colônias portuguesas pelo Marques de Pombal, primeiro ministro de Portugal.

No momento da expulsão os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus. A educação brasileira, com isso, vivenciou uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional. Com a expulsão saíram do Brasil 124 jesuítas da Bahia, 53 de Pernambuco, 199 do Rio de Janeiro e 133 do Pará. Com eles levaram também a organização monolítica baseada no Ratio Studiorum. (HISTÓRIA, 2001).

Pouca coisa restou de prática educativa no Brasil. Continuaram a funcionar alguns seminários que não se encontravam sob a jurisdição dos jesuítas.

Pombal pretendia reerguer Portugal da decadência em que se encontrava, e a educação jesuítica não convinha aos seus interesses comerciais. Enquanto pensava em organizar a escola para servir ao Estado, os jesuítas tinham por objetivo servir aos interesses da fé.

Pombal criou as aulas régias de Latim, Grego e Retórica. Cada aula era autônoma e isolada, com professor único, e uma não se articulava com as outras. Uma medida frágil para um sistema de ensino fragmentado.

Como a educação no Brasil estava estagnada, Pombal instituiu o subsídio literário para manter o ensino primário e médio. Criado em 1772 era uma taxa, ou imposto, que incidia sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente. Além de exíguo, nunca foi cobrado com regularidade e os professores ficavam longos períodos sem receber seus vencimentos aguardando soluções vindas de Portugal.

Os professores geralmente eram mal preparados para a função. Naquela época eram improvisados e mal pagos. Eram nomeados por indicação ou sob concordância de bispos e se tornavam “donos” vitalícios de suas aulas régias. Durante



o período pombalino, destacam-se apenas a criação de um curso literário e teológico no Rio de Janeiro em 1776, destinado à formação de sacerdotes e a fundação do Seminário de Olinda, em 1798, o qual apresentava uma estrutura escolar com matérias numa sequência lógica, com duração determinada e um plano de ensino previamente estabelecido.

No início do século XIX a educação brasileira estava reduzida a praticamente nada. O sistema jesuítico foi desmantelado e não houve organização para dar continuidade ao processo educativo. Esta situação somente mudou em 1808 com a vinda da família real para o Brasil, e D. João VI preparou terreno para sua estadia aqui. Não implantou um sistema educacional nas terras brasileiras, mas é fundada uma escola de educação onde se ensinavam as línguas portuguesa e francesa, retórica, aritmética, desenho, pintura. É criada a Academia de Marinha, os cursos de cirurgia, a cadeira de Ciências Econômicas. Desfazendo-se de seus próprios livros (60.000 volumes), D. João VI funda a nossa primeira biblioteca, mais tarde franqueada a população, tornando-se, assim, a nossa primeira biblioteca pública. É criada a Academia Militar e cursos de agricultura na Bahia e Rio de Janeiro, laboratórios de química e a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, conforme PILETTI apud HISTÓRIA, (2001).

#### 2.2.2. Período Imperial

Com a vinda da Família Real, os brasileiros tomaram conhecimento da civilização e da cultura. Mas, em 1821 D. João VI volta para Portugal e, em 1822 D. Pedro I declara a Independência do Brasil. Inspirada na Constituição Francesa, de cunha liberal, em 1824 é outorgada a primeira Constituição Brasileira, definindo no Art. 179 que “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”.

Na tentativa de suprir a falta de professores, institui-se o Método Lancaster (1823), ou do “ensino mútuo”, onde um aluno treinado (decurião) ensina um grupo de

dez alunos (decúria) sob a vigilância de um inspetor.

Em 1826, um decreto instituiu quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. No ano seguinte um projeto de lei propõe a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, prevê o exame na seleção de professores para nomeação e propõe a abertura de escolas para meninas.

Em 1834 o Ato Adicional à Constituição dispôs que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário, restando à administração nacional o ensino superior. Graças a isso, surge a primeira escola normal do país em Niterói, em 1835, seguindo a da Bahia, no Pará. No entanto, os resultados foram insignificantes para a educação no Brasil que continuava no abandono.

Em 1837 é criado no Rio de Janeiro o Colégio D. Pedro II com o objetivo de se tornar um modelo pedagógico para o ensino secundário. Este objetivo não foi atingido uma vez que o colégio não conseguiu se organizar até o fim do Império.

Mais tarde o Decreto 1331<sup>A</sup> reforma os ensinos primários e secundários, exigindo professores credenciados e a volta da fiscalização oficial; cria a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária.

Em 1871, o Brasil contava com uma população de 10 milhões de habitantes e apenas 150.000 alunos matriculados em escolas primárias. O índice de analfabetismos era de 66,4%. O Senador Oliveira Junqueira dizia: “certas matérias, talvez, não sejam convenientes para o pobre; o menino pobre deve ter noção muito simples”. Ferreira Viana, Ministro do Império dizia ser fundamental formar “professores com a necessária instrução científica e profissional”.

Apesar da afeição de D. Pedro II pela tarefa educativa, pouco foi feito em sua gestão para que se criasse no Brasil um sistema educacional e, até a Proclamação da República, praticamente nada se fez de concreto pela educação brasileira. Em 1889 os alunos matriculados nas escolas correspondiam a 12% da população em idade

escolar. HISTÓRIA, (2001).

### 2.2.3. A Educação no Período da Primeira República.

Proclamada a República, é adotado o sistema político americano baseado no presidencialismo. Na organização escolar percebe-se a influência da filosofia positivista.

O período de 1889-1930 foi marcado por dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico.

O entusiasmo pela educação teve um caráter quantitativo, ou seja, resumiu-se na idéia de expansão da rede escolar e na tarefa de desanalfabetização do povo. O otimismo pedagógico insistiu na otimização do ensino, ou seja, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar.

Em meio à euforia pela mudança de regime político e no bojo das discussões sobre soluções modernizantes para o país, surge o entusiasmo pela educação, com as idéias de que os problemas só poderiam ser resolvidos com a extensão da escola elementar ao povo. Pairava o espírito de renovação.

Nos anos 20, o Brasil passa a dar preferência aos relacionamentos com os norte-americanos e todo o idealismo pedagógico do Movimento da Escola Nova encetada por Dewey e Kilpatrick ganham adeptos entre os jovens intelectuais que se preocupavam com os problemas educacionais.

Segundo GHIRALDELLI (1994) o otimismo pedagógico foi veiculado pela sociedade política, principalmente através de um ciclo de reformas educacionais estaduais levado adiante por intelectuais que, mais tarde, ficaram conhecidos como “profissionais da educação.

O nível legislativo do governo iniciou com a Reforma Benjamin Constant (1891), cujos princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição

Brasileira, ou seja, a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária.

Um dos objetivos desta reforma era transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores e substituir a predominância literária pela científica. No entanto, o que aconteceu foi o acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico. Outro objetivo era organizar os ensinos secundário, primário, normal e criou o Pedagogium – centro de aperfeiçoamento do magistério. Tal reforma não se efetivou na prática.

No ano de 1900, segundo o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, o analfabetismo no país era de 75%.

Em 1901, o Código Eptácio Pessoa inclui a lógica entre as matérias e retira a biologia, a sociologia e a moral, excetuando, assim, a parte literária em detrimento da científica.

A Reforma Rivadávia Correa, de 1911, pretendeu que o curso secundário formasse cidadãos e não apenas promovesse o aluno a um nível seguinte. Pregou a liberdade de ensino, com a possibilidade de oferta em escolas não oficiais e de frequência. Trocou o diploma por um certificado de assistência e aproveitamento e transferiu os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades. Os resultados foram desastrosos para a educação brasileira.

Veio a Reforma de Carlos Maximiliano, em 1915, para reoficializar o ensino no país. Em seguida, surgiu a Reforma Luis Alves/Rocha Vaz que introduziu a cadeira de Moral e Cívica para combater os protestos estudantis contra o governo Arthur Bernardes.

A década de 20 foi marcada por diversas reformas de abrangência estadual como a de Lourenço Filho, no Ceará, Anísio Teixeira, na Bahia, Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas, a de Carneiro Leão, em Pernambuco.

O clima da década propiciou a tomada do poder por Getúlio Vargas, em

1930. A característica tipicamente agrária do país e as correlações políticas sofreram mudanças nos anos seguintes, o que repercutiu na organização escolar brasileira.

Durante a Primeira República, três correntes se instalaram nas lutas político-pedagógicas: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Libertária. Todas as pedagogias que se organizaram tiveram que assimilar preceitos de uma herança da pedagogia jesuítica: todos os professores deveriam utilizar a mesma metodologia, manter disciplina rígida, cultivar a atenção e a perseverança nos estudos, exigir a obediência. No entanto, durante esse período não havia uma rede de escolas públicas respeitável, e a que existia voltava-se para o atendimento das classes mais favorecidas. O governo priorizava o ensino secundário e superior para favorecer os filhos da elite. A questão do analfabetismo no país chegava à beira da calamidade pública.

#### 2.2.4. A Educação na Segunda República.

Entre 1930 e 1937, o Brasil viveu um dos períodos de maior radicalização política de sua história. Essa época de efervescência ideológica foi substancialmente rica na diversidade de projetos distintos para a sociedade brasileira. Em cada um desses projetos não faltou a elaboração de uma nova política educacional para o país. (GHIRALDELLI, 1994)

Surgiram vários projetos para a construção de um “novo Brasil” com pensamentos sobre a educação: os liberais – intelectuais com ideais em bases urbano-industriais democráticas defendiam as teses da Pedagogia Nova. Eram aqueles intelectuais que nos anos 20 eram conhecidos como profissionais da educação e nos anos 30 publicaram o “Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova” em que propunham bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional.

Em oposição aos liberais estavam os católicos defensores da Pedagogia Tradicional manifestando-se contra as teses escolanovistas.

Da parte do governo, Francisco Campos que dirigia o Ministério da Educação e Saúde Pública, colocou em exercício uma política educacional própria,

mas distante dos princípios democráticos.

Uma Quarta força social, a Aliança Nacional Libertadora, aglutinou os ideais das classes populares e criou um projeto de política educacional voltada à democratização do ensino.

Todas as linhas tinham um objetivo único, ou seja, a criação de um “novo Brasil”.

O governo não tinha uma proposta educacional e esperava dos intelectuais da educação a elaboração “do sentido pedagógico da Revolução”, como o próprio Vargas confessou na IV Conferência Nacional de Educação em 1931.

Como Francisco Campos pertencia aos “intelectuais da educação”, tão logo empossado no Ministério da Educação e Saúde Pública, promoveu uma reforma em nível nacional: criou o Conselho Nacional de Educação, traçou diretrizes para o ensino superior, organizou o ensino secundário, estruturou o ensino comercial. Todavia, tal reforma não atacou os problemas do ensino popular nem se preocupou com a expansão ou melhoria da escola primária.

Como resultado da IV Conferência Nacional da Educação, veio à tona o célebre “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, um documento que defende a escola pública obrigatória, laica e gratuita e pelos princípios pedagógicos renovados inspirados nas teorias de Dewey, Kilpatrick e outros.

Quanto a formação de professores o Manifesto traz o seguinte comentário:

O magistério primário, preparado em escolas especiais(escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, às vezes, misto, com seus cursos geral e especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. (GHIRALDELLI, 1994, p.73)

Os liberais optavam pela defesa das mudanças educacionais qualitativas, em detrimento das quantitativas. Os “profissionais da educação” diziam desejar algo mais do que ler, escrever e contar; desejavam a melhoria das escolas, a introdução da Pedagogia Nova e a criação de escolas técnicas profissionalizantes.

A mediação entre as idéias políticas educacionais se deu com a Assembléia Nacional constituinte, em 1934, que incumbiu a União de fixar o Plano Nacional de Educação, definindo que o ensino primário deveria ser obrigatório e totalmente gratuito, “ tornou obrigatório o concurso público para o provimento de cargos no magistério, determinou como incumbência do Estado a fiscalização e a regulamentação das instituições de ensino público”. (GHIRALDELLI, 1994, p.45)

Mas, nem o Manifesto de 32, nem o texto constitucional equacionavam, de forma radical e conseqüente, o problema da educação das classes populares e das massas, pois eram documentos presos ao espírito elitista.

Em 1935 o governo Vargas incorporou a luta pelo ensino popular. Em 1937, sob o pretexto de combater o comunismo e manter a unidade e segurança do país, Vargas institucionalizou o Estado Novo. Os debates educacionais foram abafados e um novo caminho foi traçado para direcionar a pedagogia e a política educacional.

O Estado Novo se desincumbiu da educação pública através da Carta Magna de 37, assumindo apenas um papel subsidiário, que enfocava o ensino pré-vocacional e profissional. As conquistas dos anos anteriores ficaram enfraquecidas. Marca uma distinção entre o trabalho intelectual para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, com ênfase no ensino profissional, para as classes mais desfavorecidas. Isso aumentou a diferenciação entre as classes, extinguindo a igualdade entre os cidadãos perante a lei.

Em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, são reformados alguns aspectos do ensino para o país, esboçando um sistema educacional até então inexistente. Estas reformas receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino e, por

meio de Decretos, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, que regulamentou o ensino industrial e o ensino secundário.

Neste período, o ensino ficou composto por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginasial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássica ou científica. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico de preparatório para o ensino superior e passou a preocupar-se mais com a formação geral.

#### 2.2.5. A Nova República e a Educação.

Com o fim do Estado Novo adotou-se uma nova Constituição de cunho liberal e democrático. Esta nova Constituição, na área da Educação, determinou a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e deu competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, a nova Constituição fez voltar o preceito de que a educação é direito de todos, inspirada nos princípios proclamados pelos Pioneiros, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nos primeiros anos da década de 30.

Ainda em 1946, o então Ministro Raul Leitão da Cunha regulamentou o Ensino Primário e o Ensino Normal, além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, atendendo às mudanças exigidas pela sociedade após a Revolução de 1930. Baseado nas doutrinas emanadas pela Carta Magna de 1946, o Ministro Clemente Mariani criou uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional. Esta comissão, presidida pelo eminente educador Lourenço Filho, era organizada em três subcomissões: uma para o Ensino Primário, uma para o Ensino Médio e outra para o ensino Superior. Em novembro de 1948 este anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal, dando início à uma luta ideológica em torno das propostas apresentadas. Num primeiro momento as discussões estavam voltadas às interpretações contraditórias das propostas constitucionais. Num momento posterior, após a apresentação de um substitutivo do



Deputado Carlos Lacerda, as discussões mais marcantes relacionaram-se à questão da responsabilidade do Estado quanto à educação, inspirados nos educadores da velha geração de 30 e na participação das instituições privadas de ensino.

Depois de 13 anos de acirradas discussões foi promulgada a Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961, sem a pujança do anteprojeto original. Prevaleceram as reivindicações de Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros.

A Lei que ficou durante anos no Congresso, e que inicialmente destinava-se a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil Industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber.

A aprovação da Lei abalou as forças progressistas mais diretamente ligadas à educação. Desencantados com as possibilidades da escola pública desempenhar um papel progressista na resolução dos problemas nacionais, os estudantes universitários lançaram-se nas campanhas de educação popular.

Embora as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases tenha sido um fato marcante, também outras iniciativas foram relevantes neste período, talvez o mais fértil da História da Educação no Brasil. Podemos destacar a inauguração do Centro Popular de Educação por Anísio Teixeira, dando início a sua idéia de escola-classe e escola-parque, em 1950.

Em Fortaleza, Lauro de Oliveira Lima inicia uma didática baseada nas teorias científicas de Jean Piaget: o Método Psicogenético.

Em 1953 a educação passa a ser administrada pelo Ministério da Educação e da Cultura.

Em 1961 a Prefeitura Municipal de Natal, no rio Grande do Norte, inicia uma campanha de alfabetização com uma didática criada pelo pernambucano Paulo Freire que propunha alfabetizar adultos em 40 horas.

Surge a Pedagogia Libertadora associada ao método de alfabetização de adultos e aos primeiros escritos sobre educação de Paulo Freire.

Tal concepção afirmava ter o homem vocação para “sujeito da história”, e não para objeto, mas que no caso brasileiro esta vocação não se explicitava, pois o povo teria sido vítima do autoritarismo e do paternalismo correspondente à sociedade herdeira de uma tradição colonial e escravista. Fazia-se necessário – segundo tal concepção- romper com isso, “libertar o homem do povo” de seu tradicional mutismo. A pedagogia deveria, então, forjar uma nova mentalidade, trabalhar para a “conscientização do homem” brasileiro frente aos problemas nacionais e engajá-lo na luta política. (GHIRALDELLI, 1994, p. 122).

Paulo Freire criticava a educação verbalista, o ensino baseado na memorização, o bacharelismo, e pregava uma “educação voltada para a vida”, para os problemas circunstanciais, comprometida com os problemas da comunidade, o local onde se efetiva a vida do povo.

A Pedagogia Libertadora, segundo GHIRALDELLI (1994, p.123), “propôs a “desalienação do povo”, através de instauração de uma “pedagogia de diálogo”, que deveria se basear na horizontalidade entre educador e educando. Deveria ser o “diálogo amoroso” – que é o encontro de “homens que se amam e que desejam transformar o mundo”. Tal diálogo deveria partir das situações vividas pelo educando na sua comunidade. Depois, deveria aprofundar-se nessas situações vividas “problematizando-as”, obrigando assim os educandos a alcançarem uma “visão crítica” de suas realidades. Todo esse processo recebeu uma denominação que empolgou os educadores de esquerda dos anos 60: “conscientização”.

A Pedagogia Libertadora insistia na idéia de que todo ato educativo é um ato político e que todo educador deveria colocar sua ação político-pedagógica a serviço da transformação da sociedade e da criação do “homem novo”.

Em 1962 foi criado o Conselho Federal de Educação, cumprindo o artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases. São criados também os Conselhos Estaduais de Educação.

Neste mesmo ano foram instituídos o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado

no Método Paulo Freire.

Neste período, a Pedagogia Nova que chegou ao Brasil na década de 20, foi se transformando e se adaptando aos desenvolvimentos da sociedade capitalista. Foi deixando velhos mestres e incorporando novos nomes, foi se recompondo e rearticulando para não perder espaço entre as teorias educacionais. Assim, durante os anos 60 e 70 novas versões foram sendo exploradas como Piaget, Bruner, Lauro de Oliveira Lima. Todo esse movimento da Pedagogia Nova resultou no surgimento de outra tendência: a Pedagogia Tecnicista, que se tornou teoria educacional oficial após o Golpe de 64.

Em 1964, um golpe militar abortou todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas eram comunistas e subversivas.

#### 2.2.6. A Ditadura Militar

O período de 1946 ao princípio de ano de 1964, talvez tenha sido o mais fértil da história da educação brasileira. Neste período atuaram educadores que deixaram seus nomes na história da educação por suas realizações.

Depois do golpe militar de 1964 muitos educadores passaram a ser perseguidos em função de posicionamentos ideológicos. Muitos foram calados para sempre, alguns foram exilados, outros se recolheram à vida privada, e outros, demitidos, trocaram de função.

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundantes e confusas legislações educacionais. Só uma visão otimista/ingênuo poderia encontrar indícios de saldo positivo na herança deixada pela ditadura militar. (GHIRALDELLI, 1994, p. 163)

O Regime Militar espelhou na educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo: professores foram presos e demitidos; universidades

foram invadidas; estudantes foram presos e feridos nos confrontos com a polícia, e alguns foram mortos; os estudantes foram calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar; o Decreto-Lei 477 calou a boca de alunos e professores; o Ministério da Justiça declarou que “estudantes têm que estudar” e “não podem fazer badernas”. Esta era a prática do Regime.

Neste período deu-se a grande expansão das universidades no Brasil. E, para acabar com os “excedentes” foi criado o vestibular classificatório.

Para erradicar o analfabetismo no país, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Não chegou a atingir seus objetivos e com denúncias de corrupção, foi extinto.

É no período mais cruel da ditadura militar, em que qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física, que é instituída a Lei 5.692/71, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A característica mais marcante desta Lei era tentar dar à formação educacional um cunho profissionalizante. Dentro do espírito dos “slogans” propostos pelo governo, como “Brasil grande”, “ame-o ou deixe-o”, “milagre econômico”, etc., planejava-se fazer com que a educação contribuísse, de forma decisiva, para o aumento da produção brasileira.

Com a implantação da nova Lei não houve uma ruptura completa com a Lei 4.024/61. A Lei 5.692/71 incorporou os objetivos gerais do ensino de 1º e 2º graus expostos nos “fins da educação” da Lei 4.024/61. Tais objetivos diziam respeito à necessidade de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

Todavia, diferenças entre as duas leis não podem ser minimizadas. A Lei 4.024/61 refletiu princípios liberais vivos na democracia relativa dos anos 50, enquanto a Lei 5.692/71 refletiu os princípios da ditadura, verificados pela incorporação de determinações no sentido da racionalização do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no 2º grau. (GHIRALDELLI, 1994, p.183)

Na nova Lei, os cursos anteriores, curso primário e ciclo ginásial foram agrupados no ensino de 1º grau para atender crianças e jovens de 7 a 14 anos, ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos. Destinara-se o ensino de 1º grau à formação de crianças e pré-adolescentes em conteúdos e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos. O Conselho Federal de Educação fixou as matérias do “núcleo comum” consideradas obrigatórias, e uma “parte diversificada” para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais.

O 2º grau tornou-se integralmente profissionalizante. No entanto, não foram colocados recursos humanos e materiais para transformar toda uma rede de ensino nacional em profissionalizante. Como formar professores para as disciplinas novas, surgidas com as diversas habilitações elencadas pelo Conselho Federal de Educação?

Com a profissionalização do 2º grau, a Lei acabou desativando, também, a Escola Normal, transformando o curso de formação de professores de 1ª a 4ª série na “habilitação magistério”. Na prática, ela passou a ser reservada aos alunos que por suas notas mais baixas não conseguiam vagas nas outras habilitações para o 3º grau.

Em 1986, o governo Figueiredo sepultou a profissionalização obrigatória descaracterizando, de uma vez, o já conturbado 2º grau. Foi o reconhecimento público da falência da política educacional da ditadura e a demonstração de que as atitudes e planos tecnocráticos havia, de fato, colocado o governo numa situação de distanciamento com a maior parte da sociedade, até mesmo as classes dominantes, deixando o governo numa situação constrangedora e solitária.

A ditadura militar se desfez por si só. Tamanha era a pressão popular, de vários setores da sociedade, que o processo de abertura política tornou-se inevitável.

#### 2.2.7. A Nova República.

Com o fim do Regime Militar, a eleição indireta de Tancredo Neves, seu

falecimento e a posse de José Sarney, pensou-se que seria possível, novamente, discutir questões sobre educação de forma mais democrática e aberta. As discussões sobre as questões educacionais já haviam perdido os seus sentido pedagógico e assumido um caráter político. Para isso contribuiu a participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento que passaram a falar da educação num sentido mais amplo do que as questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática e à dinâmica escolar em si mesma. Impedidos de atuarem em suas funções, por questões políticas durante o Regime Militar, profissionais da área de sociologia, filosofia, antropologia, história, psicologia, entre outras, passaram a assumir postos na área da educação e a concretizar discursos em nome da educação.

A partir de 1979, com a anistia política e, principalmente a partir de 1982, com as eleições diretas dos governadores dos Estados, o clima de liberdade e de movimentação teórica cresceu consideravelmente, possibilitando saídas para vários impasses teóricos no campo educacional.

Segundo GHIRALDELLI, 1994, surge um clima de ebulição ideológica que gerou um saldo de produção teórica riquíssima no campo educacional. Os trabalhos de Demerval Saviani espelharam o clima proporcionado pela abertura política em marcha e provocou uma verdadeira reviravolta no pensamento pedagógico nacional. Requalificou o trabalho do magistério enquanto atividades objetivas, que é um saber/fazer político-pedagógico inserido na “luta pela socialização da cultura sob hegemonia burguesa versus hegemonia operária”. Caberia, portanto, pender a balança para o pólo proletário, em favor da hegemonia operária – surge a Pedagogia Histórico-crítica.

Saviani suscitou outros educadores a um melhor entendimento da realidade educacional, e a aplicação desse entendimento para a reconstrução dos estudos em Didática. Assim, em meados de 80, José Carlos Libâneo publicou um texto com o título “Tendências pedagógicas na prática escolar”. Observando as características

ideológico-políticas e didáticas das diversas pedagogias, Libâneo agrupou as pedagogias em dois grupos: as liberais (tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva, tecnicista) e as progressistas (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos).

Os escritos de Saviani proporcionaram uma rede de pesquisas, desenvolvidas por vários educadores, inserindo no pensamento pedagógico dos anos 80 uma vertente progressista até então praticamente inexistente no grau alcançado nessa década.

Guiomar Namó de Mello, Secretária da Educação da Prefeitura de São Paulo 1982-1985, procurou guiar sua ação advogando a favor da necessidade do professor adquirir “Competência técnica- entendida por ela como sendo o ‘domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo do saber escolar à criança que não apresenta as condições idealmente estabelecidas para sua aprendizagem’– para a viabilização do seu compromisso político com as classes populares. Acreditava que a diminuição do fracasso escolar e da exclusão poderiam se realizar, sendo o ponto principal para a viabilização uma política educacional que insistisse na “capacitação profissional do professor”.

Em 1984, Darcy Ribeiro ex-ministro da Educação do governo João Goulart, publicou *Nossa Escola é uma calamidade*, onde expôs um decálogo das

pedagogias descabeladas”: 1) “verbalismo”; 2) “decoreba”; 3) “exclusão de todo fazimento e expressividade”; 4) “ordem”; 5) “mandonismo”; 6) não admissão de avaliação do trabalho docente; 7) descuido com os alunos com dificuldade de aprendizagem; 8) uma “pauta normal” e exigência para todos, ainda que a imensa maioria dos alunos não acompanhe esta pauta; 9) professora não-educadora, mas sim uma “técnica que vai à escola derramar instruções sobre os alunos”; 10) o aprendizado é feito “de oitiva pelo rádio e televendo. (GHIRALDELLI, 1994, p.217)

Em 1983, o país conseguiu produzir mais de 60 milhões de analfabetos e semiletrados para uma população de mais ou menos 130 milhões de habitantes. Esta foi a herança de José Sarney do regime que durante mais de vinte anos serviu e defendeu.

Em 1988, o Deputado Octávio Elisio encaminha à Câmara Federal o Projeto

de Lei da nova LDB. No ano seguinte, o Deputado Jorge Hage envia a Câmara um substitutivo ao Projeto e, em 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresenta um novo projeto que acaba por ser aprovado em dezembro de 1996, oito anos após o encaminhamento do Deputado Octávio Elisio.

O governo Collor de Mello, em 1990, lança o projeto de construção de Centros Integrados de apoio à Criança – CIACs, em todo o Brasil, inspirado no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, do Rio de Janeiro, existentes desde 1982.

Neste período, do fim do Regime Militar aos dias de hoje, a fase politicamente marcante na educação foi o trabalho do Ministro Paulo Renato de Souza à frente do Ministério da Educação. Logo no início de sua gestão, por meio de uma Medida Provisória, extinguiu o Conselho Federal de Educação e criou o Conselho Nacional de Educação, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Esta mudança tornou o Conselho mais político e menos burocrático.

Mesmo que possamos não concordar com a forma como vêm sendo executados alguns programas, temos que reconhecer que, em toda a História da Educação no Brasil, contada a partir do descobrimento, jamais houve execução de tantos projetos na área da educação numa só administração.

Entre esses programas destacamos:

- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF
- Programa de Avaliação Institucional – PAIUB
- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB
- Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM
- Parâmetros curriculares NACIONAIS – PCNs
- Exame Nacional de Cursos – ENC

Entre outros programas que vem sendo executados. HISTÓRIA, (2001).



### 2.3. AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DOS TEMPOS.

Paradigmas da Educação: conservadores e inovadores:

Quadro 1: Conservadores - reprodução do conhecimento, repetição e uma visão mecanicista da prática educativa. São eles: paradigma tradicional, paradigma escolanovista, paradigma tecnicista.

	<b>TRADICIONAL 1920/30</b>	<b>ESCOLANOVIST A 1930/60</b>	<b>TECNICISTA 1960/70</b>
<b>C O M P O N E N T E S</b>	<b>Postura pedagógica de valorização do ensino humanístico e da cultura geral</b>	<b>Acolhida no Brasil por volta de 1930. Reação à pedagogia tradicional com fundamentos da biologia e da psicologia. Ênfase no indivíduo e a na sua criatividade.</b>	<b>Fundamenta-se no positivismo. Ação pedagógica: princípios da racionalidade, da eficácia, da eficiência e da produtividade. Elemento principal não é o professor, nem o aluno, mas a organização racional dos meios. Planejamento e controle asseguram a produtividade do processo. Educação fragmentada e mecanicista. Técnica pela técnica, manuais para organizar o processo ensino-aprendizagem, busca de um comportamento responsivo. Ênfase na reprodução do conhecimento.</b>
<b>P R O F E S S O R</b>	<b>Apresenta conteúdos prontos e acabados. Repassa e transmite informações. Aluno repete modelo proposto. .Autoritário, severo, rigoroso,</b>	<b>Facilitador da aprendizagem, auxilia o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno, relacionamento positivo e acolhedor. Aconselhar e</b>	<b>Prática pedagógica: transmissão e reprodução do conhecimento. Sistemas instrucionais para tornar a ação educativa eficiente e eficaz. Elo de ligação entre a verdade científica e o aluno. Busca do comportamento desejado. Condicionamento</b>

	<b>objetivo. Exige disciplina, obediência, organização, silêncio. Apresenta conteúdos fragmentados, conhecimento como absoluto e inquestionável.</b>	<b>orientar o aluno. Organiza e coordena as atividades planejadas em conjunto com os alunos. Tem autonomia, precisa ser autêntico.</b>	<b>arbitrário: premiações, elogios, notas. Professor: planejador, engenheiro comportamental.</b>
<b>A L U N O</b>	<b>Ser receptivo e passivo. Deve obedecer sem questionar. Realiza tarefas. É visto como um adulto em miniatura. Deve assimilar a transmissão do conhecimento para se instruir. Silenciosamente, deve acumular informações, memorizar definições, conceitos, leis, sínteses. Submisso, obediente, resignado – aluno premiado.</b>	<b>Figura central do processo, são considerados seus fatores psicológicos, deve ser responsabilizado para trilhar caminhos e experiências significativas em busca da aprendizagem. Sujeito ativo, aprende pela descoberta, liberdade para aprender, participa das experiências, iniciativa própria. Aprendizagem por resolução de problemas com participação efetiva do aluno na ação educativa. Respeito à personalidade do aluno, às diferenças individuais, valoriza a unicidade do indivíduo. Desenvolvimento</b>	<b>Espectador frente a realidade objetiva. Aprendizagem: modificação dos comportamentos observáveis e mensuráveis. Estímulo e reforço para aprender. Exige do aluno respostas prontas e corretas. Aluno condicionado, responsivo e acrítico. Seguir à risca manuais e instruções demonstra eficiência e competência requerida pela sociedade.</b>

		<b>segundo suas próprias capacidades e esforço individual.</b>	
<b>M E T O D O L O G I A</b>	<p><b>Aulas expositivas, demonstrações.</b></p> <p><b>Ênfase no ensinar não obriga necessariamente o aprender.</b></p> <p><b>Fundamentada em 4 pilares: escute, leia, decore, repita.</b></p> <p><b>Aprendizagem = repetição</b></p> <p><b>Conteúdo seqüencial, ordenado, desvinculado.</b></p> <p><b>Os processos didáticos não levam em consideração o aluno.</b></p>	<p><b>Centrada nas unidades de experiência, métodos, trabalhos em grupo, atividades livres que atendam ao ritmo de cada aluno, levar em conta as exigências psicológicas, as características de cada idade, desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais, desenvolver a inteligência, formar o caráter e a personalidade do aluno.</b></p>	<p><b>Modelos através dos quais o comportamento humano deve ser modelado e reforçado.</b></p> <p><b>Ensino repetitivo e mecânico. Treino como meta para aprendizagem.</b></p> <p><b>Cópia, exercícios mecânicos, premiações pela retenção do conhecimento. Enfatiza a resposta certa e o erro é sancionado com rigor.</b></p> <p><b>Aluno passivo, acrítico, obediente, ingênuo.</b></p> <p><b>Prioridade aos conteúdos teóricos pressupondo-se que o aluno fará a transposição para a prática.</b></p> <p><b>Ênfase na reprodução do conhecimento. Aulas expositivas e exercícios repetitivos.</b></p> <p><b>Responsabilidade do professor: buscar procedimentos e técnicas e cumprir o programa.</b></p> <p><b>Recursos audiovisuais para facilitar a reprodução fiel do conteúdo.</b></p> <p><b>Planejamentos - objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos e avaliação – instrumento de controle do trabalho do professor.</b></p> <p><b>Prática educativa buscava mais qualidade</b></p> <p><b>Estratégias de ensino:</b></p>

			<b>objetivos instrucionais, instrução programada, multimeios, módulos instrucionais, manuais.</b>
--	--	--	---

<b>A V A L I A Ç Ã O</b>	<b>Respostas prontas. Impede a criatividade do aluno, sua reflexão e questionamentos. Única e bimestral. Questões que envolvem reprodução, memorização, repetição, exatidão dos conteúdos.</b>	<b>Privilegia a auto avaliação, busca de metas pessoais. Despreza a padronização. O aluno deve assumir responsabilidades pelo controle de sua aprendizagem</b>	<b>Visa o produto. Avaliação na entrada(pré-teste) e na saída (pós-teste). O aluno é processado e resulta num produto. Avaliação prévia dos alunos para estabelecer pré- requisitos para alcançar os objetivos e num segundo momento o que se propôs nos objetivos instrucionais. Exigência de memorização e retenção = reprovação Ênfase na informação e não na formação do espírito crítico. Abordagem comportamentalista para atender o mercado. Competência técnica – exigência da sociedade moderna.</b>
<b>C O N S I D E R A Ç Õ E S F I N A I</b>	<b>Segundo Behrens, o paradigma tradicional não foi ultrapassado. O discurso dos educadores desafia buscar novas metodologias que venham atender às expectativas dos alunos. Quando o professor fecha a porta da sala de aula, a realidade parece intransponível.</b>	<b>Os pressupostos desta tendência foram incorporados pelas escolas experimentais ou muito bem equipadas destinadas à elite. Dificuldade de implementação em larga escala pela falta de equipamentos, laboratório e, principalmente, pela falta de preparo do professor, que</b>	<b>Desafio: aliar competência técnica à competência política e resgatar valores como solidariedade, paz, justiça, amor na busca de uma melhor qualidade de vida para a humanidade.</b>

<b>S</b>		<b>embora proclamassem o discurso escolanovista e democrático, em geral, não abdicavam do ensino tradicional.</b>	
----------	--	---	--

Fonte: Adaptado de BEHRENS (1999)

Quadro 2: Inovadores - apresentam uma nova visão de mundo, com visão de totalidade e visa buscar a superação da fragmentação e da reprodução para a produção do conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade, com espírito investigativo. São eles: visão sistêmica ou holística, abordagem progressista, ensino com pesquisa.

	<b>VISÃO SISTÊMICA OU HOLÍSTICA</b>	<b>ABORDAGEM PROGRESSITA</b>	<b>ENSINO COM PESQUISA</b>
<b>C O M P O N</b>	<b>Superação da fragmentação do conhecimento. Resgate do ser humano na sua totalidade.</b>	<b>Transformação social; o diálogo, discussão aprendizagens significativas, contempla o</b>	<b>Reprodução e produção do conhecimento com autonomia, espírito crítico e investigativo. Aluno e professor = pesquisadores e produtores dos seus</b>

E N T E S	<b>Formação de um profissional humano, ético, sensível.</b>	<b>trabalho coletivo, as parcerias, a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores. Manifesta-se em três tendências: libertadora: pedagogia de Paulo Freire; libertária: defensores da autogestão pedagógica; crítico-social: os conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.</b>	<b>próprios conhecimentos.</b>
E S C O L A	<b>Visão do todo. Homem: pleno, cidadão do mundo. Superação da fragmentação. Considera a razão, a sensação a intuição, o sentimento, valorizando o progresso humano. Propõe uma visão de contexto para dar sentido ao todo.</b>	<b>Formação do homem concreto, fruto das relações sociais. Clima de troca, de diálogo, de inter-relações, de transformação, de enriquecimento mútuo, de processo. Instituição libertadora, democrática, dialógica, crítica, local de problematizações para compreensão do real. Função social: ser politizada e politizadora, reflexão num contexto histórico</b>	<b>“Espaço produtivo, oferecer formação geral e preparação para o uso da tecnologia, desenvolvimento da capacidade cognitivas e operativas, formação para o exercício da cidadania crítica, formação ética. (Libâneo, 1998, citado por Behrens, 1999. p.90). Ambiente inovador, transformador, participativo. Professor e alunos: sujeitos capazes de inovar e produzir conhecimento.</b>

		<b>provocando a intervenção para a transformação social.</b>	
--	--	--	--



<b>P R O F E S S O R</b>	<p><b>Busca ultrapassar a reprodução para a produção do conhecimento.</b></p> <p><b>Busca cominhos alternativos para uma ação docente relevante, significativa, competente.</b></p> <p><b>Instiga a recuperação de valores perdidos: paz, harmonia, solidariedade, igualdade, honestidade.</b></p> <p><b>Repensar “para que” e “por que” está formando os estudantes.</b></p> <p><b>Respeita as diferenças. Busca metodologias com criticidade, estimula no aluno o desenvolvimento da totalidade pessoal: física, intelectual, emocional e espiritual.</b></p>	<p><b>É sujeito do processo; diálogo como fonte de produção do conhecimento. Está a serviço do aluno, possibilita a vivência grupal.</b></p> <p><b>Mediador entre o conhecimento elaborado e a ser produzido; lidera o processo pela competência com ética, democrático, autêntico, preocupado com a consciência crítica e as mudanças sociais.</b></p>	<p><b>Mediador, articulador crítico e criativo do processo pedagógico.</b></p> <p><b>Pesquisador, autônomo, criativo, crítico, projeto pedagógico próprio, teoriza as práticas, tem espírito transformador. Instiga o aluno a “aprender a aprender”.</b></p> <p><b>Competência: centrada no ensino com pesquisa, exercitando o aluno no questionamento e elaboração própria.</b></p> <p><b>Professor e aluno parceiros na produção do conhecimento. Aluno: co-responsável pela sua aprendizagem.</b></p>
<b>M E T O D O L O G I A</b>	<p><b>Professor e alunos: trabalho em parceria significativa.</b></p> <p><b>Práticas pedagógicas crítica, produtiva, reflexiva,</b></p>	<p><b>Alicerça-se nas diferentes formas de diálogo, ação libertadora e democrática. O educador crítico, exigente e coerente entende a prática</b></p>	<p><b>Busca da produção do conhecimento pelos alunos e professores, com autonomia, criticidade, criatividade.</b></p> <p><b>Pesquisa: capacidade de problematizar, investigar, estudar, refletir e</b></p>

G I A	<p><b>transformadora.</b></p> <p><b>Busca de autonomia e qualidade.</b></p> <p><b>Interdependência entre teoria e prática. Ver o aluno como ser original, único, indiviso, de relações, contextualizado. Propor projetos criativos e transformadores, aprendizagens significativas.</b></p> <p><b>Possibilitar relações pessoais e interpessoais, visando à busca da ética, da harmonia e da conciliação. Processo coletivo de produção de conhecimentos entre professor e alunos.</b></p> <p><b>Estabelecer relações dialógicas.</b></p>	<p><b>educativa em sua totalidade. Prática social: ponto de partida e de chegada como suporte e o contexto, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. Contempla a ação/reflexão/ação, a aprendizagem como processo e não como produto.</b></p>	<p><b>sistematizar o conhecimento.</b></p> <p><b>Ação pedagógica de alunos e professores para apreender a compreensão de mundo.</b></p> <p><b>Criar ambiente inovador e participativo, buscando informações, recursos informatizados, literatura para elaboração e construção de projetos.”</b></p> <p><b>Esse ensino focaliza a aprendizagem que deve levar a pensar, a aprender a aprender, a Ter postura positiva, a ser construtivo e crítico e saber apropriar-se do conhecimento elaborado, para produzir conhecimento próprio.”</b></p> <p><b>Behrens (1999, p. 102)</b></p>
A V A L I A Ç Ã O	<p><b>Visa ao processo, ao crescimento gradativo. Está a serviço da construção do conhecimento, da harmonia, da conciliação, da aceitação dos diferentes, deseja</b></p>	<p><b>Contínua, processual e transformadora como processo de participação individual e coletiva. Auto avaliação e avaliação grupal. O aluno participa da</b></p>	<p><b>Contínua, processual, participativa, emancipatória. Critérios são discutidos e construídos em conjunto professor e alunos. Passa do caráter punitivo para discussão aberta. Aluno: avaliado pelo desempenho geral , globalizado, participativo,</b></p>

	<p><b>melhor qualidade de vida. Vê o erro como tentativa de acerto, constrói novas soluções. Leva a aprender a aprender</b></p>	<p><b>composição dos critérios de avaliação. Exigência, rigorosidade, competência sustentam a avaliação num processo de parceria professor/aluno.</b></p>	<p><b>produtivo; reflexão e crítica sobre os conteúdos trabalhados.</b></p>
<p><b>C O N S I D E R A Ç Õ E S F I N A I S</b></p>	<p><b>A Educação é uma relação humana, dinâmica, aberta, que precisa favorecer a espiritualidade do indivíduo, a justiça social, a paz e o desenvolvimento sustentado. Conhecimento: meio para relações do indivíduo consigo mesmo, com a família, com a comunidade, com o planeta, com o cosmos. (Cardoso, 1995, p.59, citado por Behrens, 1999, p.76) Visão holística: reconstrói a visão de universo como totalidade integrada na qual tudo está conectado. Missão</b></p>	<p><b>De uma maneira geral as escolas não conseguiram ultrapassar o ensino conservador e permanecem restritas à reprodução do conhecimento, pela falta de aprofundamento teórico para sustentar a prática e pela proposição de práticas significativas e relevantes para a formação da cidadania.</b></p>	<p><b>Nesta busca de inovações e criatividade com qualidade de produção científica, alunos e professores devem responder às questões emergentes e atender às propostas geradas pelos impactos do presente momento histórico, com perspectiva de um futuro melhor para si mesmo e para seu povo.</b></p>

	<b>educativa: responsabilidade individual e grupal, encontro entre cérebro e espírito, corpo e mente, razão e emoção. Contempla a harmonia, a paz, a cooperação, a vivência em comunidade, a igualdade, a compaixão, a compreensão, o amor.</b>		
--	---	--	--

Fonte: Adaptado de BEHRENS (1999)

Behrens (1999) define como Paradigma Emergente uma prática pedagógica compatível com as mudanças paradigmáticas da ciência, o que deve constituir uma aliança, formando uma verdadeira teia, com a visão sistêmica ou holística, com a abordagem progressista e com o ensino com pesquisa, em função das características de cada abordagem. Uma prática pedagógica que dê conta dos desafios da sociedade moderna, exija a inter-relação dessas três abordagens e a instrumentalização da tecnologia inovadora, para uma ação docente inovadora.

A conjunção, a interconexão, o inter-relacionamento da teia formada por estas abordagens possibilitam aproximação de referenciais significativos para a prática pedagógica. A dimensão que essa aliança vai alcançar depende da opção e do aprofundamento teórico-prático e do entusiasmo e arrojo de cada docente. A concepção de uma proposta pedagógica embasada nessas tendências, demanda exploração dos referenciais de cada uma delas, tendo presente que a aproximação destes pressupostos podem formar um todo. (BEHRENS, 1999).

Uma prática pedagógica num paradigma emergente propõe a metodologia do aprender a aprender. Para tanto, os professores devem refletir sobre determinados

aspectos como: rever o tempo de aulas expositivas e teóricas em detrimento da pesquisa, da busca de informações de dados e elaboração própria por parte de alunos e professores. Incentivar o trabalho coletivo com responsabilidade. Organizar atividades diferenciadas, projetos desafiadores, seminários, discussões coletivas, utilização de recursos da comunidade, construção de argumentos, enfim, criar para o aluno e com o aluno, uma escola que apresente um ambiente inovador, onde o aluno é um ser participativo capaz de propor e inovar.

Nesta perspectiva o professor passa a ter uma nova proposição metodológica em que assume o papel de articulador e o orquestrador do processo pedagógico.

## 2.4. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A história da educação a distância tem um ponto claro de ruptura com a expansão da Internet na metade da década de 90. O uso intensivo de tecnologias de comunicação e da informação transforma o conceito clássico de “distância”, até então de uma separação física entre o aluno e o professor ou a instituição de ensino, para um conceito de integração virtual entre os agentes do processo de ensino e aprendizagem que se estabelecem.

A tecnologia da Internet e a criação de ambientes virtuais de aprendizagem para a interface web tornaram possível um cenário de trocas de aprendizagens, de atividades colaborativas, acesso aos conteúdos e bibliotecas virtuais complementares, em qualquer tempo e lugar.

Grandes empresas como IBM, Xerox, Motorola e Nokia, por exemplo, perceberam rapidamente o potencial educacional das redes de comunicação e criaram as universidades corporativas. Os institutos tradicionais de educação a distância buscam complementar suas linhas de produtos tradicionais com a criação de cursos on-line.

As instituições de ensino superior miraram-se no conceito de universidade virtual para fazer a universidade on-line e, em seguida, iniciaram a formação de consórcios nacionais e internacionais de cooperação integrados por rede.

No campo pedagógico, a forma de comunicação vertical entre os agentes é obrigada a requerer aposentadoria. Professores e alunos tornam-se autores e trabalham em rede. No campo tecnológico os sistemas de ofertas de cursos a distância são obrigados a se instrumentalizar para o novo cenário e a rever conceitos e práticas.

Entre as opções de modernizar ou desaparecer, as instituições brasileiras dedicadas à educação a distância atuam rapidamente para desenvolver novas estratégias pedagógicas e dominar as tecnologias emergentes para a produção de materiais instrucionais e oferta de cursos.

A Internet surge, de fato, como o grande ambiente de troca de aprendizagem entre alunos e professores, de consulta imediata a bancos de dados e como mídia de entrega instantânea para alguns conteúdos, em convivência complementar com alguns dos meios anteriores agora redirecionados. A produção de materiais impressos para cursos com maior carga de leitura continua presente. Ambientes de simulação avançada têm performance adequada a uma mídia como CD-ROM, em função das baixas velocidades de acesso para a maioria dos usuários.

Surge assim uma educação a distância estruturada, ora em bases de Mídias Integradas, ora em bases de Convergência de mídias. A educação a distância com base no conceito de Mídias Integradas acontece quando o uso conjugado de diversas mídias é levado em consideração, orientado para a natureza do conteúdo que será trabalhado, e, principalmente, para os perfis de acesso tecnológico e de repertório de hábitos e habilidades dos alunos a distância.

Os processos de educação a distância com base no conceito de Convergência de Mídias ocorrem quando a disponibilidade de redes de alta velocidade permite que a Internet seja utilizada como meio multimídia de alta performance. O cenário da virada

do século é o de uma intensificação de processos pela Internet, agregando performance multimídia na proporção do aumento de conexão para o tráfego de dados como usuário final.

A convivência entre os sistemas não têm sido motivos de acomodação para as instituições de maior tradição na educação a distância brasileira. Desde os pioneiros institutos profissionalizantes, nascidos na década de 40, até as recentes redes de cooperação universitária que surgem em 1999 e no ano de 2000, estão todos atentos à grande transformação provocada pela Internet.

Para afirmar ou redesenhar o perfil de inserção no mercado, as instituições oscilam entre ampliar o leque de produtos para aumentar o alcance de maior distribuição que a Internet propicia ou, por outro lado, especializar-se num nicho que pode trazer matrículas expressivas pelo fato de poderem ter produtos ofertados em diversas comunidades ao mesmo tempo. Outra área de decisões estratégicas tem sido a de se optar entre buscar soluções próprias em tecnologias para a educação on-line ou adotar modelos oferecidos por empresas especializadas.

A nova onda tecnológica acena para a inovação pedagógica pelas oportunidades de interatividade e estimulação multimídia à aprendizagem, para a ampliação da capacidade de atendimento de alunos pela maior capilaridade, para a redução de custos e novas formas de cooperação técnica e acadêmica com empresas, organizações sociais, agências governamentais e entre instituições de ensino.

A grande corrida é pelo domínio das ferramentas que instrumentalizam o que se denominou a terceira geração da educação à distância. A primeira geração foi identificada como a do uso de materiais impressos como mídia principal, encaminhados pelos Correios aos alunos.

A Segunda geração somou aos materiais impressos o uso da televisão, do rádio, de fitas de áudio e vídeo e da telefonia. A terceira geração chega com o uso das redes telemáticas, notadamente com a Internet, apresentando-se como um meio

tendencial para a convergência de mídias, flexibilizando, assim, radicalmente o processo em tempo e espaço e permitindo uma performance inusitada para os atores.

A indústria do software atuou rapidamente neste cenário, oferecendo às instituições de ensino pacotes prontos para o uso educacional da Internet. Chegaram ao mercado, inicialmente, como ferramentas administrativas e de modernização do ensino presencial e, num segundo momento como ambientes virtuais de aprendizagem voltados para a educação a distância.

As universidades dividiram-se em dois blocos em todo o mundo: as que desenvolveram ferramentas próprias ou que adotam as soluções do mercado. Nascia assim a educação a distância on-line.

O Brasil não perdeu terreno nesta área e, já em 1995 e 1996, produzia soluções próprias com os sistemas da Universidade Anhembi Morumbi, em São Paulo; Universidade Federal de Pernambuco (Ufpe), Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc), Faculdade Carioca (Univir) no Rio de Janeiro e Universidade Federal de São Paulo (Escola Paulista de Medicina). Em 1997, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro lançou também ambientes para a oferta de cursos on-line.

A Ufsc desenvolveu ambiente virtual para aprendizagem on-line e também para uso consorciado como suporte para aulas por videoconferência. A Universidade Anhembi Morumbi criou ambientes para a oferta de programas de extensão e especialização em moda, turismo e marketing e pesquisa em design para educação por Internet.

A bibliografia contemporânea caracteriza estes exemplos brasileiros como universidades tecnológicas de terceira geração de educação a distância, ou de universidades tradicionais extensivas. O primeiro conceito, universidades tecnológicas, implica a oferta e expansão por sistemas computacionais de informação dos serviços e oportunidades que um campus ofereceria aos alunos, e aponta para um aprendizado on-line assíncrono, efetuado através da Internet e para o maior uso dos sistemas de



conferências via computador (on-line – videoconferência síncrona). Esses sistemas permitem grupos de recursos educacionais disponíveis na web.

O segundo conceito, de universidades tradicionais extensivas, implica a criação de núcleos avançados de recepção de aulas em outros ambientes, o que pode ser feito com o uso de sistemas de teleconferências ou de videoconferências.

#### 2.4.1. Atendimento Sem Fronteiras

Ao mesmo tempo, mais de 20 outras universidades iniciam-se na educação a distância on-line com o uso de soluções de softwares de mercado, colocando finalmente as atenções do ensino superior brasileiro para o atendimento de alunos além das fronteiras do campus, sem o necessário deslocamento de professores e técnicos de apoio. No ano 2000, o número de instituições de ensino superior que apresentaram soluções próprias no Brasil já ultrapassam a casa de uma dezena e meia.

A conquista deste novo patamar para as relações das instituições de ensino está representada no conceito Universidade Virtual. Hoje, compreender esse fenômeno instrumentalizado para operacionalizá-lo é vital para a sobrevivência e o crescimento das instituições de ensino superior brasileiras. Os indicativos de que esta mudança está ocorrendo continuamente podem ser identificados nos seguintes fatores e considerações:

- a demanda dos alunos por novas formas de aprender, provocada pelas gerações que ingressam no ensino superior, trazendo já como um hábito o aprendizado pela descoberta com o uso de sistemas multimídia interativos e exigindo uma mudança no papel do professor: abandonar a forma expositiva de ensinar até então praticada. Professores passam a trabalhar como autores de estratégias de aprendizagem, modeladores de conteúdos e orientadores da apropriação a ser feita pelos alunos;
- a virtualização dos serviços administrativos e acadêmicos oferecidos num campus

universitário: disseminação e uso intensivo de redes de comunicação e de tecnologia da informação, permitindo a professores e alunos o acesso a murais de informação, banco de dados, conteúdos e atividades de aprendizagem realizadas em sala de aula, formação de grupos de estudo e intercomunicação a qualquer tempo e a partir de qualquer computador conectado a Internet; a redução dos custos de equipamentos de informática, permitindo acesso crescente a computadores mais baratos e com maior capacidade de processamento, o aumento das velocidades de transmissão de dados e o barateamento das tarefas do setor;

- a demanda crescente por educação continuada, em que o profissional de nível superior requer atualizações permanentes em conhecimentos e habilidades para enfrentar os desafios e exigências do mercado de trabalho; a internacionalização do conceito de competências aplicada ao trabalho, provocando a desregulamentação do diploma em diversas áreas e permitindo ao profissional atuar em mais de uma área de trabalho ao longo da carreira. Exige, por consequência, formações profissionalizantes complementares sem o afastamento do posto de trabalho;

- o aumento da competitividade entre as universidades, provocado pela saturação dos mercados para cursos presenciais pela oferta de vagas acima da capacidade de assimilação do mercado em algumas áreas, provocando uma busca pela diferenciação de produtos e modalidades de atendimento entre as instituições; a necessidade de se expandir as fronteiras físicas dos prédios e salas de aula tradicionais, descentralizando a informação e rompendo os limites do bairro, da cidade, do Estado e do país; a necessidade de criação e fortalecimento de parcerias interinstitucionais para a capacitação de recursos humanos especializados, transferências de tecnologias, cooperação científica e ampliação das áreas de excelência; a necessidade de se desenvolver pesquisa aplicada e formação de núcleos de educação a distância e tecnologias interativas de comunicação;

- a necessidade de união de esforços entre as instituições brasileiras para enfrentar a

competitividade com instituições internacionais que começam a ofertar cursos no Brasil; o reconhecimento da legislação brasileira da certificação de cursos pela modalidade da educação a distância como equivalentes ao ensino presencial.

O Canadá e Estados Unidos foram os países que mais se destacaram na produção de ambientes virtuais de aprendizagem. As ferramentas que mais se disseminaram foram a WebCT (Web Classroom Tools), desenvolvida pela University of British Columbia, do Canadá; o sistema Mallard criado nos EUA pela Universidade de Illinois; o Learning Space, criado pela IBM nos EUA e o Top Class, criado na Irlanda.

Usualmente a Educação a Distância está dividida em três gerações: 1ª Geração: Ensino por correspondência. Modalidade que marca o início da Educação a Distância no Brasil na primeira metade do Século XX; 2ª Geração: Teleducação/Telecursos. Modalidade que surge no Brasil no final dos anos 70, com a transmissão de aulas ou veiculação de programas educacionais pré-gravados por emissoras educativas. Modalidade que preserva o uso de material impresso, incorpora o uso da televisão e de vídeo-aulas, audiocassetes e sistemas de telefonia; 3ª Geração: Ambientes Interativos. Modalidade que inova pelo uso de redes de comunicação interativa, como a Internet e os sistemas de videoconferência. Modalidade que incorpora as mídias anteriores e cria oportunidades para um aprendizado cooperativo on-line.

#### 2.4.2. Ciclo anterior da EAD no Brasil

Uma leitura estruturada do cenário anterior pode ser feita com maior nitidez ao se olhar a história nacional da área, observando o tipo de agência que se estabeleceu para cada uma das ações brasileiras de EAD. Existiram ciclos claros quanto ao agente que implementou a ação: de natureza pública, privada, organização social, religiosa ou corporativa, e também podem receber classificações quanto ao

propósito que a ação de EAD visava: educação aberta ou livre, iniciação profissionalizante, educação supletiva não-formal, educação supletiva formal, educação profissionalizante continuada, e, nos anos 90, mesmo antes do advento da regulamentação da EAD prevista no artigo 80 da LDB, ações de EAD como alternativa equivalente para todos os níveis de educação, programas de graduação, de licenciaturas complementares e de pós-graduação.

Quanto ao agente que implementou a ação, três grandes grupos ocupam o primeiro plano e concentram as iniciativas de alcance nacional. O poder público, com diversas instâncias do Governo Federal liderando projetos regionais ou nacionais de grande porte executados através de convênios patrocinados pelo Ministério da Educação; fundações organizadoras de consórcios, reunindo emissoras de televisão comercial ou educativa em parceria com agentes corporativos ou governamentais, que patrocinaram cursos voltados para o aumento da escolarização da força de trabalho; e institutos privados de iniciação profissionalizante aberta, atuando na venda direta e avulsa de kits de auto-aprendizagem.

Num segundo plano, temos o registro de ações com alcance estadual ou regional, implementadas por emissoras educativas de alcance restrito, governos estaduais, organizações não governamentais, universidades públicas e privadas, e centros de ensino voltados para o uso de tecnologia aplicada à educação.

A identificação dos agentes do primeiro plano e de suas ações de EAD permite delinear com segurança uma demarcação clara entre as ações de caráter governamental, de fundações organizadoras dos consórcios, e dos institutos privados. O governo federal centrou os seus esforços em tentativas para suplementação em cultura geral, ensino supletivo, e a oferta de programas emergenciais de formação mínima para o exercício do magistério, principalmente para tentar suprir carências junto a professores em exercício nos então ciclos de 1º e 2º Graus nos anos 70, e atual Ensino Fundamental e Médio.

Através de convênios liderados pelo Ministério da Educação com governos estaduais, universidades e outras instituições educacionais, uma grande parte dos programas criados com estas características previa atendimento aos alunos a distância, chegando até à certificação para o exercício do magistério e pontuações para a progressão funcional na carreira de professor em escolas municipais, estaduais e federais. Dentre os programas mais representativos desta ação governamental estão o Projeto Minerva, o Projeto Logos e o Projeto Saci.

As fundações organizadoras de consórcios, num ranking liderado pela Fundação Roberto Marinho, Fundação Padre Anchieta e Fundação Roquete Pinto, atuaram ora como um braço que dá agilidade a iniciativas do Governo Federal, ora como entidades autônomas em seus projetos e que buscam o suporte financeiro para realizá-los junto ao próprio governo ou a patrocinadores corporativos com interesses afins com o projeto educacional oferecido. Assim, por exemplo, o Ministério da Educação bancou junto à Fundação Roquete Pinto a série Um Salto Para o Futuro, atendendo a professores do Ensino Fundamental, a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo patrocinou a Fundação Roberto Marinho para a produção de telecursos supletivos para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e, de telecursos profissionalizantes veiculados por sinal aberto de televisão pela Rede Globo, TV Cultura (Fundação Padre Anchieta) e TVE-Rio (Fundação Roquete Pinto). No Rio Grande do Sul, esse papel coube à Fundação Padre Landell de Moura, atuando na educação profissionalizante, e no Ceará, à Fundação Demócrito Rocha.

Mas, apesar dessa vinculação entre o patrocinador e a possível clientela a ser beneficiada com os programas criados, as fundações não atuaram como instituições de educação a distância, uma vez que não ofereciam diretamente sistemas de suporte de aprendizagem aos alunos, como tutoria, avaliação e certificação.

Os institutos privados de iniciação profissionalizante aberta, capitaneados pelo Instituto Monitor e pelo Instituto Universal Brasileiro, atuam desde 1939 e de

1941, respectivamente, sem a demarcação de uma clientela organizada por critérios profissionais ou por características sociais comuns. Ao assumir uma identidade de prestação de serviços com seus usuários, que compram kits de auto-aprendizagem, eles procuram e tentam garantir a sobrevivência de seus empreendimentos, ajustando o leque de ofertas às principais expectativas de ocupação própria ou de empregabilidade potencial

A divulgação dos cursos oferecidos, que, inicialmente, se centrava em atividades domésticas, como o corte e costura e culinária, ou de habilidades em mecânica ou eletrônica básica, hoje incorpora o ensino de línguas, de informática e de preparação para exames supletivos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, de acordo com as peças de propaganda distribuídas por esses e outros institutos similares em balcões da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos em todo o país. Centrados num modelo de auto-aprendizagem, estes institutos oferecem suporte remoto aos alunos para a correção de testes, resposta a dúvidas e certificados de conclusão.

As ações de EAD dos agentes que ocupam o segundo plano de ação, com a oferta de programas de alcance regional ou estadual, não fogem à classificação anterior. Experiências como as da TV Educativa do Maranhão ou do Ceará, por exemplo, muito ao contrário de significarem inovação tecnológica na educação, estavam lidando com a carência de professores para o ensino dos conteúdos já pré-formatados em apostilas e vídeos.

Uma linha a se acrescentar nestas ações é a oferta de programas voltados para uma educação para a cidadania, como a experiência das escolas radiofônicas de alfabetização no interior do Nordeste no início dos anos 60, implementadas pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil através do Movimento Educacional de Base e dos programas de educação a distância por fascículos produzidos pela Universidade de Brasília, na segunda metade dos anos 80, abordando temas ligados à Constituição de 1988 e ao uso de drogas, por exemplo. Foram, portanto, ao longo da

história, inúmeras iniciativas. A grande maioria delas interrompidas por problemas de continuidade.

A criação de universidades virtuais no Brasil, na forma de consórcios de cooperação universitárias, integradas por redes de informação, significa um novo marco, uma ruptura na história da educação a distância brasileira. Para implementar estas redes, formam-se quadros universitários especializados em todo o país. A criação dessas competências em educação on-line, além de induzir a modernização metodológica e tecnológica de institutos e empresas dedicados à educação a distância, está propiciando a transformação do ensino presencial pela virtualização dos serviços administrativos e acadêmicos oferecidos pelas instituições de ensino.

O novo fenômeno que surge na educação a distância brasileira voltada para o ensino superior é a formação de redes de cooperação nos anos de 1999 e 2000. Pode-se dizer que uma nova geração metodológica e tecnológica passa a ocupar o primeiro plano, com a criação de redes de pesquisa e produção de cursos a distância. Esta proposta não pode ser confundida com o fenômeno dos protocolos de intenção pela criação de consórcios de cooperação universitária para educação a distância dos anos 70 e 80. Naquelas iniciativas, consórcios foram instituídos, mas, com vida efêmera e sem resultados consolidados, desapareceram como se nem houvessem sido criados.

O dado novo que surge no ano 2000 é a formação de redes de cooperação por agência própria das instituições. Claramente surgem duas grandes redes: Rede Brasileira de Ensino a Distância, um pool de 10 instituições privadas e comunitárias cobrindo todas as regiões do país e o consórcio Unirede, com a proposta de criação da Universidade Virtual Pública do Brasil.

Um fator determinante que mobilizou a criação dessas redes é o cenário de competitividade internacional, que trouxe para o país ofertas de cursos on-line a partir de 1997 e 1998: internacionalizadas que, inicialmente, ofereciam cursos em inglês e espanhol, mas que, a partir de 1999, passaram a oferecer conteúdos e tutoria já para a

língua portuguesa.

Ainda que se considerasse a restrição legal para o reconhecimento no Brasil de cursos feitos a distância, com a exigência de validação por instituições nacionais com cursos reconhecidos na mesma área e nível de formação, a venda no país de cursos produzidos fora surgiu como um mercado promissor para instituições transnacionais voltadas para a educação a distância, com centros de produção e controle na Espanha e nos Estados Unidos, principalmente.

Para enfrentar o volume de produções internacionais na área, a condição de instituições isoladas produzindo EAD, como a Ufsc, a UnB, a Ufpe, a Anhembimorumbi, o Centro Universitário Carioca ou as Universidades Católicas de Brasília, Belo Horizonte e Porto Alegre, poderia não ser suficiente. Os investimentos necessários para o treinamento de professores, produção de ferramentas para a educação on-line, produção e sistematização de conteúdos, sistemas de administração, marketing e taxas de teleprocessamento representavam cifras além do horizonte de uma única instituição.

As alternativas seriam, numa primeira hipótese, que o poder público criasse uma estrutura própria, uma universidade a distância, como fizeram os governos da Inglaterra, Espanha, Portugal, Índia e tantos outros, ou que grupos de universidades atuantes no ensino presencial buscassem formar redes de cooperação para a empreitada. A segunda alternativa foi a adotada pela Rede Brasileira de Ensino a Distância, constituída formalmente em junho de 2000 e com oferta do primeiro curso de Preparação de Professores Autores e Tutores Para Educação Distância lançado em 24 de agosto do mesmo ano.

O fator de inovação dessas redes, além do consorciamento institucional, é que o cenário tecnológico permite agora a integração virtual entre as instituições, não se fazendo necessária a criação de uma estrutura centralizada que venha a sediar conteudistas, tutores, equipes técnicas e equipamentos.



Para compreender o fenômeno das redes é preciso considerar o modelo anterior de educação a distância, uma unidade produtora e controladora central, que apenas redistribuía para centros de apoio distantes os materiais instrucionais, testes de avaliação e tutores para orientar alunos. Neste modelo nasceram as instituições que marcaram a educação a distância em todo o planeta no último terço do Século XX.

O novo modelo, na verdade emergente também na Europa e na América do Norte, atua descentralizado, a que cada instituição agrega competências acadêmicas e tecnológicas para formar universidades virtuais no ciberespaço. Ao invés de edificações, constroem-se conceitos, marcas e regras de cooperação e convivência.

As estratégias emergentes neste processo de criação de redes de cooperação sinalizam uma quarta geração de educação a distância no Brasil, onde o conceito de universidade virtual operacionaliza-se no ciberespaço. O maior desafio é de natureza comportamental. Hábitos de trabalho em rede estão sendo desenvolvidos. A integração às competências acadêmicas e tecnológicas de outras instituições processa-se com recursos de colaboração via rede, exigindo evolução e criação de sistemas baseados em plataformas abertas.

Este cenário de cooperação, presente nas redes nascentes, consolida-se na oferta de produtos de qualidade por educação a distância com a apropriação de tecnologias de comunicação e informação, desenvolvendo aplicações para o seu uso especialmente para o cenário brasileiro. Os resultados estão produzindo no Brasil um novo cenário de características de processo e de resultados educacionais capaz de romper com um arcabouço de teorizações e de procedimentos que, até então, vem subordinando a compreensão e o planejamento educacional na área.

Mesmo no cenário anterior, as instituições apresentavam soluções para a demanda de aprendizagem de grandes parcelas da sociedade que não reuniam condições suficientes para o deslocamento e a permanência junto às edificações acadêmicas. As universidades, desde o final do Século XIX, buscavam criar

mecanismos para atender alunos por educação a distância, utilizando sempre as mídias disponíveis e apropriadas como recurso para a entrega de conteúdos e atividades aos alunos, bem como para o atendimento destes em questões de tutoria, avaliação e acesso a bibliografias complementares.

No desenrolar do Século XX, as instituições de ensino superior que desenvolveram ações por educação à distância foram, progressivamente, incorporando os recursos da comunicação pelo correio, por rádio, por televisão e por videoconferência; além dos recursos de atividades baseados em computador e depois os da comunicação em rede, recursos de armazenagem de conteúdos em mídias impressas, fitas de áudio, fitas de vídeo, disquetes, CD-ROM e, recentemente, o DVD. Essa trajetória mostra não apenas a evolução dos sistemas tecnológicos e a apropriação destes pela educação, mas traz os ingredientes para mostrar como a chegada das redes permite a emergência de um novo desenho institucional: A Rede Brasileira de Ensino a Distância.

## 2.5. INDICAÇÕES PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA DETERMINADAS PELO MEC.

Em função da tendência de expansão das iniciativas de educação a distância, para atender a grande demanda de formação de professores, e da preocupação demonstrada pela comunidade educacional em relação ao alcance não só quantitativo, mas também, qualitativo dessas iniciativas, é preciso seguir indicações do MEC para assegurar a necessária qualidade dessa modalidade de formação.

A educação a distância para a formação profissional de professores não pode prescindir de espaços presenciais e esses não podem restringir-se exclusivamente aos exames e avaliações finais: a presença de formadores como parceiros experientes dos professores é insubstituível no processo de formação. Os momentos presenciais, quando em pequenos grupos, e tendo uma prioridade pelo menos quinzenal, criam as

necessárias condições para que haja acompanhamento dos participantes dos programas e para a vivência da interlocução requerida pelo trabalho do professor. Os tutores – responsáveis pelo acompanhamento de grupos de professores – precisam assumir a coordenação da supervisão e de grupos de estudos, garantindo o desenvolvimento de conhecimentos experienciais para atuar em situações contextualizadas e de discussão teórica.

A existência de uma organização que estruture, sistematize e operacionalize as ações previstas com a participação dos profissionais envolvidos no desenvolvimento e acompanhamento dos cursos é condição para a implementação da formação apoiada nos recursos de educação a distância. Essa articulação entre os diferentes atores é o equivalente ao desenvolvimento do projeto educativo das escolas de formação.

É necessário também que os formadores dessa modalidade não só estejam em constante atualização em relação às investigações de área educacional, mas também em relação às especificidades da formação à distância.

Assim como os momentos presenciais precisam ser garantidos para preservar a qualidade da formação, os materiais impressos têm igual relevância. Todo programa de formação a distância deve disponibilizar materiais que permitam aos professores em formação retomar os conteúdos trabalhados, tais como, cadernos de atividades, textos, vídeos, programas de computador, entre outros. O acesso a um acervo de bons livros para estudo e pesquisa, assim como um local de encontro para trocas eventuais são também condições para uma formação profissional que não fique amarrada aos estudos dirigidos. O que compromete a sua qualidade.

O uso de meios de comunicação que favoreçam a interlocução entre os participantes do programa e os profissionais responsáveis pela sua formação profissional pode ser variados, como cartas, Internet, telefonia, rádio, mas em todos os casos precisam estar no centro das preocupações da formação a distância para garantir o acompanhamento dos alunos pelos formadores e para não incentivar práticas

solitárias.

A avaliação processual dos professores, além de se pautar pela construção das competências profissionais, precisam acompanhar a capacidade de manejo dos instrumentos utilizados na educação a distância para que possam ser atendidos nas suas dificuldades e levarem adiante o curso com possibilidades de sucesso. Referencias para Formação de Professores – MEC (2000, p. 133 e 134)

## 2.6. PROPOSTA DE DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)

As mudanças propostas para a Educação Básica no Brasil trazem enormes desafios à formação de professores. No mundo contemporâneo, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Para isso concorrem as novas concepções sobre a educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias técnicas e materiais de apoio.

Tudo isso delineia um cenário educacional com exigências para cujo atendimento os professores não foram, nem estão sendo preparados. Dentre as exigências que se colocam para o papel docente destacam-se:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento curricular;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Diante dessas novas demandas, é imprescindível rever os modelos de formação docente, significando com isso:

- fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- atualizar e aperfeiçoar os currículos face às novas exigências;
- articular a formação com as demandas da realidade escolar na sociedade contemporânea;
- articular a formação com as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica brasileira, preparando os professores para serem agentes dessas mudanças;
- melhorar a oferta de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou programas de formação.

Além das mudanças que são necessárias nos cursos de formação docente, a melhoria da qualificação profissional dos professores vai depender também de:

- estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;
- fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;
- formular, discutir e implementar um sistema de avaliação e certificação de cursos, diplomas e competências de professores em âmbito nacional.

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira. O avanço e disseminação das tecnologias da informação e das comunicações estão impactando as formas de convivência social, de organização do

trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável. Quanto mais a sociedade brasileira consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento.

O marco político-institucional desse processo foi a LDBEN. Incorporando lições, experiências e princípios aprendidos desde o início dos anos 80 por reformas localizadas em estados e municípios, a nova lei geral da educação brasileira sinalizou o futuro e traçou diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas da educação básica.

Entre as mudanças importantes promovidas pela nova LDBEN, vale destacar: (a) integração da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação básica, a ser universalizada; (b) foco nas competências a serem constituídas na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos não têm sustentação em si mesmos, mas constituem meios para que os alunos da educação básica possam desenvolver capacidades e constituir competências; (c) flexibilidade, descentralização e autonomia da escola associados à avaliação de resultados.

Com as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica, o país dispõe hoje de uma concepção clara da organização pedagógica das distintas etapas da escolarização e de materiais para dar apoio à reestruturação curricular, que será necessária para transformar o novo paradigma curricular em realidade. Tomando como base a LDBEN e em colaboração com a sociedade e demais esferas federativas, os órgãos educacionais nacionais, executivos e normativos vêm interpretando e regulamentando esses paradigmas curriculares de modo ousado e inovador.

Essa reforma curricular é pautada pelos enormes desafios que estão colocados para a sociedade brasileira e, como não poderia deixar de ser, também para a educação escolar. Cada vez mais, em todo o mundo, a educação escolar passa a ter papel essencial no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, a serviço de um desenvolvimento sócio-cultural e ambiental mais harmonioso. É indicada como um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais e fazer recuar a pobreza, a exclusão, a submissão, as opressões de todas as ordens.

A situação que se configura, em razão do processo de internacionalização da economia e de tensões entre interesses de mercado e de capital e interesses sociais, tem contribuído para a predominância de valores e sentimentos nada construtivos – como o individualismo, a intolerância, a violência, o preconceito, o que põe em pauta questões éticas complexas, sem respostas prontas nem soluções fáceis e que traz novos desafios à educação.

Por outro lado, as transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas novas aprendizagens. Nos últimos anos, tem-se observado o uso cada vez mais disseminado dos computadores e de outras tecnologias, que trazem uma grande mudança em todos os campos da atividade humana. A comunicação oral e escrita convive cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, fazendo com que se possa compartilhar simultaneamente com pessoas de diferentes locais.

Com relação ao mundo do trabalho, sabe-se que todos os países industrializados experimentaram, ou experimentam, a transformação de uma sociedade industrial numa sociedade baseada na informação. O fator de produção absolutamente decisivo passa a ser o conhecimento e o controle do meio técnico-científico-informacional, relativizando o poder advindo da posse do capital, da terra ou da mão-de-obra. O fato de o conhecimento ter passado a ser um recurso fundamental, tende a mudar a estrutura da sociedade, cria novas dinâmicas sociais e econômicas, e também

novas políticas.

Nesse contexto, a escola que se delineia como ideal é aquela voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva.

Assim, é urgente ressignificar o ensino de crianças e jovens, para que possa relacionar-se com a natureza, construir instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos, sintonizando-o com as formas contemporâneas de conviver.

Algumas novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas. E, também, porque é reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem.

No que se refere à faixa etária de zero a seis anos, além dos cuidados essenciais, constitui hoje uma tarefa importante favorecer a construção da identidade e da autonomia da criança e o seu conhecimento de mundo.

Com relação aos alunos dos ensinos fundamental e médio, é preciso que aprendam a valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções.

É também necessário aprender a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades.

Além disso, é importante que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de



texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma e que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça.

Com esta visão, já é possível pensar estratégias e mecanismos de implementação de políticas, com prioridade para aquelas endereçadas à provisão dos requisitos para que a reforma se implemente com plenitude: materiais de apoio didático pedagógico, apoio à melhoria da gestão de sistemas e de escolas. Mas, o mais importante é que já é possível partir com segurança para uma nova fase, que é a da revisão e da implementação da formação inicial e continuada de professores.

Se há um consenso nacional, ele manifestou-se na discussão de diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares com secretarias de educação, universidades e instituições formadoras de professores em todo o país - a implementação das idéias contidas nessas propostas dependem de um investimento na reorientação da formação dos professores que atuam nas diferentes etapas da educação básica.

As Demandas da Reforma da Educação Básica para a Formação de Professores.

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que responda às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino.

É amplamente reconhecido que só a existência de professores preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos pode dar sustentação a médio e longo

prazo à reforma da educação básica e abrir caminho para que novas gerações da mesma surjam, a partir da avaliação e ajuste das medidas que estão sendo implementadas agora. Embora todas as políticas que se destinam a prover as condições básicas para o funcionamento da escola sejam importantes, só professores que assumam, na prática, os princípios da reforma poderão garantir o bom uso dos materiais, fazer do desenvolvimento curricular um processo vivo e dar à gestão educacional a dimensão pedagógica da qual ela tanto se ressenha nos dias de hoje.

É certo que há uma enorme distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o perfil de professor que a realidade até agora criou. Essa circunstância provoca a necessidade de muito investimento na formação profissional.

Como toda profissão, o magistério tem uma trajetória construída historicamente. A forma como surgiu a profissão, as interferências do contexto sócio-político no qual ela esteve e está inserida, as exigências colocadas pela realidade social, as finalidades da educação em diferentes momentos – e, conseqüentemente, o papel e o modelo de professor, o lugar que a educação ocupou e ocupa nas prioridades de governo, os movimentos e lutas da categoria e as pressões da população e da opinião pública em geral são alguns dos principais fatores determinantes do que foi, é e virá a ser a profissão magistério.

Nesse contexto, a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas.

## 2.7. SUPORTE LEGAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A LDBEN organiza a educação escolar anterior à superior em um mesmo segmento denominado educação básica. Integra, assim, a educação infantil e o ensino médio ao ensino fundamental obrigatório de oito anos. Esse conceito de educação básica aumenta a duração da escolaridade considerado base necessária para exercer a cidadania, inserir-se produtivamente no mundo do trabalho e desenvolver um projeto de vida pessoal autônomo. À extensão no tempo, deverá seguir-se, inevitavelmente, a ampliação da cobertura: se a educação é básica do zero aos 17 anos, então deverá ser acessível a todos.

Uma educação básica unificada e ao mesmo tempo diversa de acordo com o nível escolar, demanda um esforço para manter a especificidade que cada faixa etária de atendimento impõe às etapas da escolaridade básica. Mas exige, ao mesmo tempo, o prosseguimento dos esforços para superar rupturas seculares, não só dentro de cada etapa, como entre elas. Para isso, será indispensável superar, na perspectiva da Lei, as rupturas que também existem na formação dos professores de crianças, adolescentes e jovens.

Quando define as incumbências dos professores, a LDBEN não se refere a nenhuma etapa específica da escolaridade básica. Traça um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, para crianças, jovens ou adultos.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento;

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

As inovações que a LDBEN introduz nesse Artigo constituem indicativos legais importantes para os cursos de formação de professores:

- a) posicionando o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive daqueles com dificuldades de aprendizagem –, toma como referência na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do aluno e não apenas a liberdade de ensinar do professor; vale dizer que não é mais suficiente que um professor ensine; terá de ter competência para produzir resultados na aprendizagem do aluno;
- b) associando o exercício da autonomia do professor, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola;
- c) ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.

Complementando as disposições do Artigo 13 sobre as incumbências do professor, a LDBEN dedica um capítulo específico à formação dos profissionais da educação, com destaque para os professores. Esse capítulo se inicia com os fundamentos metodológicos que presidirão a formação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

É preciso destacar a clareza perseguida pela Lei, ao declarar um princípio aparentemente óbvio: a formação dos profissionais da educação, portanto, dos professores, deve atender aos objetivos da educação básica.

Esse princípio define que, do ponto de vista legal, os objetivos e conteúdos de todo e qualquer curso ou programa de educação inicial ou continuada de professores devem tomar como referência: os Artigos 22, 27, 29, 32, 35 e 36<sup>1</sup> da mesma LDBEN, bem como as normas nacionais instituídas pelo Ministério da Educação, em colaboração com o Conselho Nacional de Educação<sup>2</sup>.

Mas há outros dois princípios no Art. 61 que precisam ser destacados: a relação entre teoria e prática e o aproveitamento da experiência anterior. Aprendizagens significativas, que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências, constituem objetivos da educação básica, expostos nos artigos citados. E, reconhecendo a necessidade de estabelecer processos isomorfos para a formação do professor, a LDBEN os destaca como princípios metodológicos que presidirão os currículos de formação inicial e continuada.

A LDBEN, portanto, deixa claro que, para construir junto com seus futuros alunos experiências significativas de aprendizagem e ensiná-los a relacionar a teoria e a prática em cada disciplina do currículo, é preciso que a formação dos professores seja pautada em situações equivalentes de ensino e aprendizagem. Esse isomorfismo de processos, neste documento referido também como simetria invertida, é decisivo como critério de avaliação dos cursos de formação de professores e como critério de validação de novas propostas institucionais e pedagógicas.

Definidos os princípios, a LDBEN dedica os dois Artigos seguintes aos tipos

---

<sup>1</sup> Nesses artigos, a LDBEN determina as finalidades gerais da educação básica e os objetivos da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio.

<sup>2</sup> Pareceres nº, 04/98, 15/98 e 22/98 e Resoluções nº 02/98, 03/98 e 01/99, da Câmara de Educação Básica, homologados pelo Sr. Ministro da Educação.

e modalidades dos cursos de formação inicial de professores e sua localização institucional:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

Merecem nota alguns pontos desses dois Artigos: (a) a definição de todas as licenciaturas como plenas; (b) a reafirmação do ensino superior como nível desejável para a formação do professor da criança pequena (educação infantil e anos iniciais do fundamental); (c) a abertura de uma alternativa de organização para essa formação em cursos normais de nível superior;

Quando se examinam esses pontos em seu conjunto, o que resulta é um sistema que busca a excelência da formação superior. É o princípio da flexibilidade e diversificação, um dos eixos da LDBEN operando no capítulo da formação de professores.

O legislador quis, ainda, dar maior objetividade à meta de formação de todos os professores da educação básica em nível superior. Por essa razão, a inscreveu com prazo no Artigo 87 das Disposições Transitórias da LDBEN:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação desta Lei.

Parágrafo 4º – Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Em que pesem as imperfeições da redação legislativa, a intenção é clara: o legislador quis dar um prazo ao país para propiciar formação adequada aos professores da educação básica, em nível superior ou por meio de programas de educação continuada.

Os princípios estabelecidos na LDBEN foram objeto de maior explicitação nas regulamentações do Decreto nº 3.276/99, que dispõe sobre a formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica.

O documento regulamenta a formação básica comum que, do ponto de vista curricular, se constitui no principal instrumento de aproximação entre a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica. No seu Artigo 5º, determina a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, a serem definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Dois pontos são dignos de nota no Decreto 3276/99:

- a exigência contida no Artigo 5º, § 2º, de que as diretrizes para a formação dos professores atendam às diretrizes para a formação dos alunos e tenham por referência os parâmetros curriculares nacionais, formalizando a vinculação entre formação e exercício profissional, base legal do presente documento;

- a importância atribuída ao estudo dos objetos de ensino na formação do professor para atuação multidisciplinar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, característica distintiva dos cursos normais superiores.

## **CAPÍTULO 3**

### **3. O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE – AS TEORIAS DAS COMPETÊNCIAS.**

#### **3.1. INTRODUÇÃO**

Vivemos no mundo da globalização, das grandes transformações, com o processo de desenvolvimento centrado na aquisição de conhecimentos - enfoques que modificam os conceitos de educação, geram novos modelos de gestão educativa e novas expectativas sobre os rumos da educação neste milênio que inicia. Segundo Pellegrini (in MEC, 2000) daqui para frente, cada vez mais a escola terá como objetivo formar cidadãos. E para isso precisa de profissionais estimulados, bem preparados e sempre atualizados. O professor precisa conscientizar-se de que sua formação é permanente, um dos pontos enfocados pelos Referenciais para Formação de Professores, lançada pelo Ministério da Educação (MEC) em maio de 2000.

O documento indica uma nova concepção do trabalho docente. Fica para trás a escola baseada na memorização e surge outra, na qual o aluno aprende a aprender. Os Referenciais definem as diretrizes sobre a formação docente e educação continuada estabelecendo como meta que, além dos conteúdos, todos saibam fazer análises, estabelecer relações, levantar hipóteses.

Quanto à formação de professores para a educação básica, o documento define que deverá voltar-se para o desenvolvimento de competências que abranjam todas as dimensões da atuação profissional do professor.

Organizar um curso de formação de professores a partir da concepção de competência implica: a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras, tanto da proposta pedagógica quanto da



organização institucional e da gestão da escola de formação. (É com essa finalidade que estão elencadas neste item.)

O desenvolvimento de competências profissionais é processual e a formação inicial é apenas a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente. A perspectiva de desenvolvimento de competências exige a compreensão de que o seu trajeto de construção se estende ao processo de formação continuada, sendo, portanto, um instrumento norteador do desenvolvimento profissional permanente.

A forma como estão organizadas buscou dar visibilidade à sua relação com diferentes aspectos da atuação profissional e explicitá-las em procedimentos teórico-práticos mais detalhados (itens no interior de cada bloco), de modo a cumprirem a função orientadora das ações de formação.

Essas competências referem-se à formação comum a todos os professores da educação básica. Têm, portanto, de ser complementadas, adequadas e contextualizadas para a atuação desses professores como profissionais e como cidadãos. Eles devem, portanto:

- Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos e estéticos e por pressupostos epistemológicos coerentes.
- Reconhecer e respeitar a diversidade manifesta por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos.
- Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade

### 3.2. COMPETÊNCIAS QUE ABRANGEM A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR, SEGUNDO AS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (MEC)

#### 3.2.1. Competências Referentes ao Comprometimento Com os Valores Éticos Inspiradores da Sociedade democrática.

Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade.

#### 3.2.2 – Competências Referentes à Compreensão do Papel Social da Escola.

Compreender o processo de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele;

Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;

Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula;

Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;

Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e uma comunicação fluente entre eles e a escola.

### 3.2.3. Competências Referentes ao Domínio dos Conteúdos a Serem Socializados, de Seus Significados em Diferentes Contextos e de Sua Articulação Interdisciplinar.

- Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento e às questões sociais que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades dos alunos;

- Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos;

- Compartilhar saberes com especialistas de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas;

Ser proficiente no uso da Língua Portuguesa em todas as tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional;

- Fazer uso das novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;

### 3.2.4. Competências Referentes ao Domínio do Conhecimento Pedagógico.

- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas;

- Utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;

- Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;
- Analisar, produzir e utilizar materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;
- Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;
- Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;
- Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;
- Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;

### 3.2.5. Competências Referentes ao Conhecimento de Processos de Investigação que Possibilitem o Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica.

- Analisar situações e relações interpessoais nas quais estejam envolvidos, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;
- Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente;
- Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a própria prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões, de forma a aprimorá-las;
- Usar procedimentos de pesquisa para manter-se atualizado e tomar decisões

em relação aos conteúdos de ensino;

- Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional.

### 3.2.6. Competências Referentes ao Gerenciamento do Próprio Desenvolvimento Profissional.

- Desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural, adotando uma atitude de disponibilidade para a atualização, flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional;

- Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;

- Utilizar o conhecimento sobre a legislação que rege sua atividade profissional e participar de associações da categoria, estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural;

O desenvolvimento das competências profissionais de professor pressupõe que os estudantes dos cursos de formação docente tenham construído os conhecimentos e desenvolvido as competências previstas para a conclusão da escolaridade básica. Entretanto, a realidade atual do sistema educacional brasileiro é marcada por uma formação básica precária e, muitas vezes, insuficiente como base para qualquer formação profissional.

## 3.3 AS COMPETÊNCIAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO O SOCIÓLOGO E EDUCADOR PEDRO DEMO.

Segundo DEMO (1995), competência competente é aquela que todo dia se renova, para dar conta, de modo inovador, de cada novo dia. Para tanto, não basta

apenas a socialização do conhecimento, mas torna-se indispensável reconstruí-lo. Uma escola que somente repassa conhecimento copiado não tem compromisso com a formação da competência humana – finalidade maior da educação.

A qualidade que se espera da educação está pautada em um aspecto formal – com base em conhecimento inovador – e um aspecto político – voltado para a cidadania capaz de intervir. Os dois aspectos mantêm uma relação hierárquica e ética, pois a qualidade formal é vista como instrumental, permanecendo como educação os desafios ligados a fins e valores.

O desafio de reconstruir conhecimento como instrumento essencial da educação inovadora é o caminho emancipatório do ser humano, que implica postura reconstrutiva diante da vida.

Este desafio da competência somente é viável se o professor for a imagem e a semelhança dela. A escola é a entidade principal na formação desta competência, ou seja, deve formar cidadãos dotados de qualidade formal e política.

Essa visão coloca o professor básico diante de desafios como a superação do professor que somente dá aula, transmitindo conhecimentos através da didática reprodutiva.

Para encarnar a competência moderna, inovadora e humanizadora, deve impreterivelmente saber reconstruir conhecimento e colocá-lo a serviço da cidadania. Assim, professor será quem, sabendo reconstruir conhecimento com qualidade formal e política, orienta o aluno no mesmo caminho. A diferença entre professor e aluno, em termos didáticos é apenas de fase de desenvolvimento, já que ambos fazem estritamente a mesma coisa. (DEMO, 1995)

O professor precisa primar pela formação básica e para saber pensar para melhor intervir, precisa renovar-se constantemente.

O professor, como sujeito histórico capaz de se emancipar, não pode restringir-se a mero mediador na transmissão do conhecimento, mas precisa incorporar o questionamento reconstrutivo aliado ao manejo criativo do conhecimento com os da cidadania competente para saber mudar, teorizar e intervir.

Diante dessas perspectivas, espera-se do professor básico competências

relevantes para a eficácia do exercício profissional voltado para a qualidade educativa:

- capacidade de pesquisa, por ser esta a maneira mais próxima de reconstruir conhecimento, passando da simples transmissão, para a atitude reconstrutiva. A pesquisa vista como princípio educativo englobando teoria e prática, buscando no conhecimento a capacidade de intervir. O professor ainda deve como critério essencial o questionamento reconstrutivo, compreendendo a pesquisa como atitude cotidiana, ou seja, capacidade de questionar a realidade, como forma de vida, maneira de ser;
- capacidade de elaboração própria, para completar a reconstrução do conhecimento com o desafio da proposta própria, formulada autonomamente; o processo emancipatório supõe contraproposta, com base no questionamento, tornado-se habilidade essencial transformar o conhecimento disponível e sobretudo o reconstruído em ferramenta elaborada de intervenção.

São desafios da elaboração própria:

- levar o conhecimento à condição necessária da intervenção alternativa; reelaborar teorias voltadas para uma prática criativa. A elaboração própria é necessária, mas não é suficiente para que haja a intervenção, visto que não acarreta compromisso;
- preparar o professor para produzir instrumentos didáticos voltados a combater o fracasso escolar, partindo do conhecimento detalhado dos problemas do aluno;
- habilitar o professor a produzir seu projeto pedagógico, para poder colaborar no projeto coletivo da escola;
- motivar o professor a apresentar textos próprios sobre sua especialização;
- desenvolver a capacidade de avaliar processualmente, já que avaliação aparece como necessidade intrínseca do processo de gestação, cultivo e aperfeiçoamento da qualidade, com compromisso includente. A única razão de ser da avaliação é a de fazer-se processo de sustentação constante do bom desempenho dos

alunos e dos professores; é, pois, componente cotidiano do processo de aprendizagem e parte integrante da formação da competência formal e política;

- capacidade de teorizar as práticas, para saber reconstruir conhecimento a partir das práticas estabelecendo constantemente a relação entre saber pensar e saber intervir; apesar da formação e a capacitação precária do professor, ele possui uma prática que pode servir como ponto de partida para o questionamento sistemático, o autoquestionamento. O mais importante é fazer coincidir a pesquisa com a intervenção para mudar a realidade e a aprendizagem do aluno;

- capacidade de atualização permanente, comprometida com a renovação constante, por meio de cursos que favoreçam a pesquisa, a elaboração própria, a teorização das práticas, os modos processuais de avaliação estabelecendo parâmetros renovados de competência inovadora;

- capacidade de trabalho interdisciplinar, abrindo oportunidades de reconstrução em equipe, convivência produtiva com outros profissionais, cultivo da contemporaneidade do conhecimento;

- capacidade de manejar instrumentos eletrônicos, sobretudo por uma questão de contemporaneidade, sem falar na motivação escolar.

Dois pontos são relevantes para o professor:

- trabalhar melhor a transmissão do conhecimento e a socialização das informações, sustentáculo decisivo da cidadania moderna, bem como a possibilidade de fazer materiais didáticos mais atraentes e atualizados, principalmente para combater o fracasso escolar. Tais atitudes podem colaborar muito para diminuir o tempo expositivo das aulas, aproveitando para processos reconstitutivos;

- avançar na direção da informática reconstitutiva, superando a tendência meramente instrutiva dos meios de comunicação e dos multimeios; o grande desafio da instrumentação eletrônica será fazê-la componente educativo, formativo, emancipatório e não utilizá-la como tecnologia avançada para imbecilizar a população;



ao lado disso, o contato proveitoso com as novas gerações implica a habilitação do docente nessa área se ainda pretende ser ouvido e acatado.

### 3.4. AS NOVAS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR NA VISÃO DO PROFESSOR E SOCIÓLOGO PHILIPPE PERRENOUD.

PERRENOUD (2000), aponta as características de um novo ofício como “prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, sensibilidade à relação com o saber e com a lei delineiam um roteiro para um novo ofício.” (MEIRIEU, apud PERRENOUD, 2000, p. 11). Ele surge num momento de crise em que os professores estão voltados para sua turma e para as práticas que se mostram válidas, no empenho de ensinar e levar seus alunos à aprendizagem. No entanto, o professor precisa acompanhar e corresponder às novas exigências e as renovações do sistema educativo, o que passa pela emergência de novas competências apreendendo o movimento da profissão.

As competências apontadas pelo autor são julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educacionais. São, também, compatíveis com os eixos de renovação da escola: individualizar e diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, diferenciar a pedagogia, direcionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa, conduzir projetos de estabelecimento, desenvolver o trabalho em equipe docente e responsabilizar-se coletivamente pelos alunos, colocar as crianças no centro da ação pedagógica, recorrer aos métodos ativos, aos procedimentos de projeto, ao trabalho por problemas abertos e por situações-problema, desenvolver as competências e

transferências de conhecimentos, educar para a cidadania.

Os 10 grandes blocos ou famílias de competências aqui definidos não são um referencial completo ou definitivo para o exercício profissional do professor, mas são julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
- Administrar a progressão das aprendizagens.
- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
- Trabalhar em equipe.
- Participar da administração da escola.
- Informar e envolver os pais.
- Utilizar novas tecnologias.
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- Administrar sua própria formação contínua.

#### 3.4.1. Organizar e Dirigir Situações de Aprendizagem.

É uma competência que foge dos padrões do professor tradicional empenhado em ministrar aulas, distanciando-se dos exercícios clássicos que apenas exigem a operacionalização de um procedimento conhecido. Organizar e dirigir situações de aprendizagem exige a competência profissional para criar situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas.

Essa competência global mobiliza várias competências mais específicas:

- Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem.

A competência aqui consiste em relacionar os conteúdos a objetivos e estes a situações de aprendizagem e atividades realizáveis. Não é uma atividade linear, que

permita abordar cada objetivo separadamente; os saberes são construídos em situações múltiplas e complexas, cada uma envolvendo vários objetivos, por vezes em várias disciplinas. Para organizar e dirigir situações de aprendizagem é indispensável que o professor domine os saberes à frente dos alunos e que seja capaz de encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados. Atualmente, exige-se o domínio dos conteúdos com fluência suficiente para reconstruí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica.

Para administrar as situações e os conteúdos, o professor precisa ter domínio dos conceitos, das questões e dos paradigmas que estruturam os saberes de cada disciplina. Sem esse domínio, a unidade dos saberes está perdida, por que dá ênfase a detalhes, e a capacidade de reconstruir um planejamento didático a partir dos alunos e dos acontecimentos encontra-se enfraquecida. Portanto, a importância está em identificar pontos-chave, definir prioridades e, em torno desses, organizar as situações de aprendizagem.

- Trabalhar a partir de representações dos alunos.

O aprendiz não chega à escola no ponto zero, mas com elaborações que o satisfazem provisoriamente em função de explicação do mundo. Trabalhar a partir das representações dos alunos consiste em dar-lhes o direito de se expressarem em aula, interessar-se por elas, tentar compreender suas raízes e sua forma de coerência, abrindo um espaço de discussão sem censuras, dialogar com os alunos, fazer com que sejam avaliadas para aproximá-las dos conhecimentos científicos a serem ensinados. A competência do professor é, então, essencialmente didática. Ajuda-o a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar um ponto de partida em um sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-los apenas o suficiente para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às

representações existentes, reorganizando-as se necessário.

- Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem.

Aprender não é memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão de mundo, o que não acontece sem um importante trabalho cognitivo. Engajando-se nessa reestruturação, restabelece-se um equilíbrio rompido, dominando melhor a realidade de maneira simbólica e prática.

Uma verdadeira situação problema obriga a transpor um obstáculo graças a uma aprendizagem inédita, quer se trate de uma simples transferência, de uma generalização ou de construção de um conhecimento inteiramente novo.

Deparar-se com o obstáculo é deparar-se com a falta de soluções, pista ou método. Se o problema é devolvido para o aluno, este põe sua mente em movimento na busca de hipóteses, tentativas explorações de idéias em discussões. O choque das representações obriga cada elemento do grupo a precisar seu pensamento e a levar em conta o dos outros. É nesse momento que ocorre a ameaça do erro de raciocínio, de estratégias, de pistas falsas, estimativas ou cálculos.

Para PERRENOUD (2000, p.32), “a didática das disciplinas interessa-se cada vez mais pelos erros e tenta compreendê-los, antes de combatê-los”. (ASTOLFI, apud PERRENOUD, 2000, p. 32) propõe que se considere o erro como uma ferramenta para ensinar, um revelador dos mecanismos de pensamento do aprendiz.

“Para desenvolver essa competência, o professor deve, evidentemente, ter conhecimento em didática e em psicologia cognitiva. De início, deve interessar-se pelos erros, aceitando-os como etapas estimáveis do esforço de compreender, esforçar-se, não corrigi-los (“Não diga, mas diga!”), proporcionando ao aprendiz, porém, os meios para tomar consciência deles, identificar sua origem e transpô-los.” (PERRENOUD, 2000, p.32).

- Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas.

Uma situação de aprendizagem não ocorre ao acaso, é provocada por um

dispositivo que coloca os alunos diante de uma tarefa a ser realizada, um projeto a fazer, um problema a resolver. Tudo depende da disciplina, dos conteúdos, do nível dos alunos, das opções do professor. Cada procedimento leva a um tipo de dispositivos. Em cada situação, há uma série de parâmetros que devem ser dominados para que as aprendizagens almejadas se realizem.

A construção do conhecimento é uma trajetória coletiva que o professor orienta, criando situações e dando auxílio, sem ser o especialista que transmite o saber, nem o guia que propõe a solução para o problema. Quanto mais se aderir a um procedimento construtivista, mais importante será conceber situações que estimulem o conflito cognitivo entre alunos ou na mente de cada um, por exemplo, entre o que o aluno antecipa e o que observa. (PERRENOUD, 2000, p.35)

“Dispositivos e seqüências didáticas buscam, para fazer com que se aprenda, mobilizar os alunos seja para compreenderem, seja para terem êxito, se possível os dois” (PIAGET, apud PERRENOUD, 2000, p.35-36)

Todo dispositivo repousa sobre hipóteses relativas à aprendizagem e à relação com o saber, o projeto, a ação a cooperação, o erro, a incerteza, o êxito e o fracasso, o obstáculo, o tempo. Se construirmos dispositivos partindo do princípio de que todos querem aprender e aceitam pagar um preço por isso, marginalizamos os alunos para os quais o acesso ao saber não pode ser tão direto. Procedimentos de projetos podem, ao contrário, tornar-se fins em si mesmos e afastar-se do programa. A competência profissional consiste na busca de um amplo repertório de dispositivos e de seqüências na sua adaptação ou construção, bem como na identificação, com tanta perspicácia quanto possível, que eles mobilizem e ensinam.

- Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

Para envolver o aluno em atividades de pesquisa é imprescindível que o professor seja um pesquisador, tornando acessível e desejável sua própria relação com o saber e com a pesquisa. Uma seqüência didática só se desenvolve se os alunos aceitarem o desafio e tiverem real vontade de saber, de aprender. O papel do professor é justamente o de envolver seus alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

A dinâmica de uma pesquisa é sempre simultaneamente intelectual, emocional e relacional. O papel do professor é relacionar os momentos fortes, assegurar a memória coletiva, incentivar o êxito de uma tarefa que perde o sentido. Então, como tornar o conhecimento

apaixonante por si mesmo? Essa não é somente uma questão de competência, mas também de identidade e de projeto pessoal do professor, que deve dominar a arte de comunicar-se, seduzir, encorajar, mobilizar, envolvendo-se como pessoa. O professor deve ser capaz de estabelecer uma cumplicidade e uma solidariedade na busca do conhecimento com os seus alunos. Quanto aos professores que se mostram impassíveis diante dos conhecimentos que ensinam, como esperar que suscitem a menor vibração em seus alunos? (PERRENOUD, 2000, p.38)

### 3.4.2. Administrar a Progressão das Aprendizagens.

Nas instituições escolares, os programas, os métodos e os meios de ensino propostos aos professores estão voltados e organizados de forma que favoreçam a progressão das aprendizagens dos alunos, visando os domínios esperados no final de cada ciclo.

Na escola, não se pode programar as aprendizagens humanas como a produção de objetos industriais. É uma questão impossível devido à diversidade dos aprendizes e à sua autonomia de sujeitos. Assim sendo, uma educação de qualidade deve ser concebida numa perspectiva em longo prazo, cada ação sendo decidida em função de sua contribuição almejada à progressão ótima das aprendizagens de cada um. (TARDIF, apud PERRENOUD, 2000, p.42). Na realidade é uma situação extremamente difícil no cotidiano de modo que a progressão está limitada ao ano letivo, às atividades em andamento e aos programas. No entanto, abre-se uma nova perspectiva com a introdução dos ciclos de aprendizagens plurianuais e com os movimentos rumo à individualização dos percursos de formação e à pedagogia diferenciada. Tal mentalidade leva a que se pense na progressão de cada aluno.

Quando as decisões de progressão forem confiadas aos professores, a competência correspondente assume, então, uma importância que ultrapassa, em muito, o planejamento diário. Ela própria mobiliza várias competências específicas:

- Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos.

Como administrar a progressão das aprendizagens, praticando uma

pedagogia das situações-problema? Pode-se partir de onde os alunos se encontram, propor situações-problema que favoreçam as aprendizagens visadas e os levam a um ponto mais adiante. “Na linguagem atual, seria possível dizer que se trata de solicitar os alunos em sua zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1985), de propor situações que ofereçam desafios que estejam ao seu alcance e que levem cada um a progredir, sendo mobilizadoras.” (PERRENOUD, 2000, p.43)

No entanto, a mesma tarefa não apresenta igual desafio para todos. Formam-se grupos heterogêneos e nem todos desempenham o mesmo papel no procedimento coletivo, o que não suscita, conseqüentemente, as mesmas aprendizagens em todos. É um aspecto favorável porque permite diversificar os modos de participação, mas por outro lado a divisão das tarefas favorece os alunos mais dotados de recursos. O funcionamento coletivo pode marginalizar os alunos que têm mais necessidade de aprender. Para diminuir esse risco, a gestão das situações-problema precisa ser realizada em dois níveis:

- as situações propostas devem convir ao nível médio do grupo e situar-se na zona de desenvolvimento próximo da maioria dos alunos;
- dentro de cada situação, para desviá-la no sentido de um melhor ajuste e, ao mesmo tempo, para diversificá-la e dominar os efeitos perversos da divisão espontânea do trabalho, que favorece os favorecidos.

A competência do professor deve estar voltada para o ajuste das situações-problema ao nível e às possibilidades dos alunos; manifesta-se também ao vivo, em tempo real, para guiar uma improvisação didática e ações de regulação. A forma de liderança e as competências exigidas vão muito além àquelas que conduzem uma lição planejada, até mesmo interativa.

- Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino.

Grande parte dos professores têm uma visão limitada da totalidade da formação dos alunos devido à estrutura organizacional das escolas em classes de um

único nível, o que delimitou o horizonte dos profissionais ao programa de um ano. Felizmente, muitas escolas já criaram os ciclos plurianuais de aprendizagem, o hábito de acompanhar o aluno por dois anos, e evitam o fechamento total de cada professor em um único ano de programa. Para PERRENOUD (2000), seria melhor que todos os professores tivessem uma visão longitudinal dos objetivos do ensino, para julgar com conhecimento de causa o que deve ser absolutamente adquirido agora e o que poderia sê-lo mais tarde, sem que isso acarrete conseqüências. A centralização em um ou dois programas anuais impede a construção consciente das estratégias de ensino-aprendizagem a longo prazo. Para dar continuidade a cada aprendizagem o desafio para o professor é o domínio da totalidade da formação de um ciclo de aprendizagem e, se possível, da escolaridade básica como um todo, para poder contribuir para a construção das competências almejadas no final da formação. Cada professor trabalha para a realização dos mesmos objetivos, retomando o trabalho do ponto em que parou, dando continuidade e visando sempre os domínios finais. Essa maneira de atuar exige competências de avaliação e de ensino que vão além do domínio de um programa anual, tem uma visão longitudinal. Isto também requer um bom conhecimento das fases de desenvolvimento intelectual da criança para poder articular aprendizagem e desenvolvimento e analisar as causas das dificuldades de aprendizagem.

A capacidade de conceber e de gerir progressões em vários anos é uma competência que só se desenvolverá se os professores sentirem-se responsáveis pelo conjunto da formação do ensino fundamental, em instituições organizadas em ciclos plurianuais, abandonando os programas anuais e a prática individualista.

- Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem.

“Escolher e modular as atividades de aprendizagem é uma competência profissional essencial, que supõe não apenas um bom conhecimento dos mecanismos gerais de desenvolvimento e de aprendizagem, mas também um domínio das didáticas das disciplinas.” (PERRENOUD, 2000, p.48). As atividades de aprendizagem devem



ser escolhidas em função de uma teoria de aprendizagem que objetiva aprender melhor e promover avanços no processo formativo. Atualmente, a formação de professores começa a preocupar-se em capacitá-los a criar atividades e seqüências didáticas a partir dos objetivos almejados, que sejam capazes de pensar por si mesmo em função de seus alunos do momento e das progressões de aprendizagem. Para tanto, é necessário competência e energia para questionar-se constantemente sobre o que se faz e por que se faz, fugindo dos recursos padronizados de ensino.

- Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.

Para conduzir a progressão das aprendizagens é imprescindível analisar periodicamente os avanços dos alunos. Esse balanço fundamentará a tomada de decisões do professor quanto à aprovação e definição de estratégias de ensino que auxiliarão o aluno a aprender melhor, bem como a sua maneira de aprender e de raciocinar, suas dificuldades, suas angústias, seus interesses, seus projetos, sua auto-imagem como sujeito, seu ambiente familiar e escolar.

Segundo PERRENOUD (2000), um trabalho de formação mais intensivo ajudaria os professores a determinarem melhor o indicador de aprendizagem que permitem uma regulação interativa.

A avaliação formativa é uma relação diária entre o professor e seus alunos, e seu objetivo é auxiliar cada um a aprender. Exige-se do professor o conhecimento de diferentes paradigmas de avaliação, integrar avaliação contínua e didática, aprender a avaliar para ensinar melhor, considerar cada situação de aprendizagem como uma fonte de informações para delimitar melhor os conhecimentos e a atuação dos alunos, portanto, não mais separar avaliação e ensino.

- Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

Faz parte da formação escolar a tomada de decisões quanto à seleção, à orientação no final de cada ciclo ou ano letivo. Negociar essas decisões com os alunos,

com os pais e com outros profissionais, bem como encontrar acordo entre os projetos e as exigências da escola, são fatores que fazem parte das competências básicas de um professor.

As decisões de progressões de ensino aprendizagem atualmente estão em função de uma estratégia de formação mais do que de uma estrita aplicação de normas de aprovação. Cada dia uma decisão poderia ser tomada em relação ao aluno, como enviá-lo para aulas de apoio ou a um atendimento médico-pedagógico quando necessário. “Essas decisões são tomadas a partir de um balanço das aquisições e, ao mesmo tempo, de um prognóstico e de uma estratégia de formação que considere recursos e dispositivos disponíveis. Encontramo-nos, nesse caso, no coração do ofício de professor”. (PERRENOUD, 2000, p. 52)

#### 3.4.3. Conceber e Fazer Evoluir os Dispositivos de Diferenciação.

Diante de uma classe de 30/35 alunos o professor depara com diferentes níveis de desenvolvimento, os alunos não têm os mesmos conhecimentos prévios, a mesma relação com o saber, os mesmos interesses e recursos, a mesma maneira de aprender. “Diferenciar é romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos -, mas é, sobretudo, criar uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima, priorizando aqueles que têm mais a aprender.” (PERRENOUD, 2000, p.55). A competência do professor está em fazer evoluírem tais dispositivos pouco a pouco, acreditando que todos são capazes de aprender.

Para diferenciar o ensino em sala de aula é preciso encontrar um meio-termo entre o ensino frontal ineficaz e um ensino individualizado impraticável, organizando formas diferenciadas de trabalho em sala de aula; ainda ampliar e criar novos espaços-tempos de formação, jogar com os reagrupamentos, com as tarefas, com os dispositivos didáticos, com as interações, com o ensino mútuo, com as tecnologias da

formação. A competência consiste em utilizar todos os recursos disponíveis, todos os parâmetros, organizando atividades e interações para que o aprendiz vivencie freqüentes e possíveis situações ótimas de aprendizagem.

Essa competência mobiliza competências mais específicas como:

- Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma.

Professores experientes sabem que a homogeneidade é um sonho mesmo nas salas que foram organizadas por idade ou rigorosa seleção prévia. Ela se recria devido aos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos, dos tipos de socialização familiar, no próprio decorrer da progressão no programa. A competência do professor está em enfrentar a heterogeneidade de um grupo de trabalho promovendo situações interativas, ou seja, os alunos permanecendo em equipes. Isto não significa que deve renunciar ao atendimento a grupos de níveis, mas é pertinente, em alguns momentos trabalhar com grupos de necessidades, em outros, em grupos de projetos.

Numa pedagogia diferenciada, o importante é criar dispositivos que não exijam a constante intervenção do professor. Organizar oficinas, tarefas autocorretivas, softwares interativos são recursos que auxiliarão a inventividade didática e organizacional do professor.

- Abrir, ampliar a gestão da classe para um espaço mais vasto.

O que se exige dos professores nesta situação é juntarem forças para organizar a diferenciação em escala de várias classes e, se possível, em vários anos. O trabalho em espaços mais amplos exige competências como a cooperação profissional, a gestão da progressão das aprendizagens em vários anos, e, especialmente, pensar, organizar, habitar, fazer viverem espaços de formação que reagrupem dezenas de alunos durante vários anos. Os problemas levantados competem aos professores, que só podem resolvê-los em equipe e de modo local. Esse trabalho docente proporciona mais tempo, recursos, forças, imaginação, continuidade e competências para a construção de dispositivos didáticos eficazes, visando o combate do fracasso escolar.

As equipes pedagógicas se empenham na resolução de problemas de organização, de cooperação, na reconstrução de rotinas econômicas, tomando decisões, investigando onde os alunos estão, em que situações se encontram, do que precisam, para quais tarefas precisam ser orientados. Assim, novas competências vão emergindo conforme o desenvolvimento do trabalho de uma pedagogia diferenciada.

- Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de dificuldades.

Atender as crianças que encontram dificuldades e que ultrapassam as possibilidades comuns de diferenciação exige dos professores organização em equipes e recursos para atender esses alunos, sem excluí-los. Isso requer competências mais precisas em didática e em avaliação, capacidades relacionais que permitam a progressão de aprendizagens decisivas.

São situações que exigem competências para um atendimento mais individualizado, que diferem dos instrumentos conceituais para gerir outros grupos. Nesse caso, o professor precisa de competências, atitudes, saberes e representações como: saber observar uma criança na situação, com ou sem instrumento; saber tirar partido das tentativas e erros; construir situações didáticas mais a partir do aluno do que do programa; saber negociar um contrato didático personalizado; ter a experiência da comunicação, do conflito, do paradoxo, da rejeição, do implícito; aceitar a supervisão como auxílio; respeitar um código explícito de deontologia; estar familiarizado com uma abordagem ampla da pessoa, da comunicação, da observação, da intervenção e da regulação; ter domínio teórico e prático dos aspectos afetivos e relacionais da aprendizagem e possuir cultura psicanalítica básica; compreender a agir de modo eficaz; levar em conta o ritmo dos indivíduos; refletir sobre o fracasso escolar, as diferenças pessoais e culturais; ter base teórica em psicologia social do desenvolvimento e da aprendizagem; trabalho em equipe, formação contínua, assumir riscos, autonomia, forte profissionalização, domínio da mudança; considerar as dinâmicas e as resistências familiares vendo os pais como pessoas complexas além de

responsáveis pelo aluno.

- Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.

Cabe aos professores deixarem de se verem como a única fonte de impulso e regulação da aprendizagem e apostarem na cooperação, na autonomia, na responsabilidade entre os alunos, no ensino mútuo. (CRESAS, apud PERRENOUD, 2000, p. 63) afirma que não se aprende sozinho e insiste no papel das interações sociais na construção dos conhecimentos, defendendo uma pedagogia interativa. Isto exige do professor a capacidade de fazer os alunos trabalharem em equipe, onde o desafio didático está em propor tarefas que imponham uma verdadeira cooperação e provoquem as aprendizagens almeçadas. A cooperação deve assumir atitudes, regras, solidariedade, tolerância, reciprocidade, privilegiando a eficácia didática em detrimento da eficácia da ação para que todos aprendam, fazendo, a fazer o que não sabem fazer.

#### 3.4.4. Envolver os Alunos em Suas Aprendizagens e Em Seu Trabalho.

No ofício de professor também se inclui a responsabilidade de despertar no aluno o desejo e a vontade de aprender, o que não é uma tarefa fácil por motivos variados: falta de motivação; a falta de projeto pessoal do aluno; programas que não incentivam a apropriação dos conhecimentos oferecidos. A competência requerida para essa situação é de ordem didática, epistemológica, relacional, o que reúne outras competências específicas:

- Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber e com o sentido do trabalho escolar, desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação.

Para tomar a decisão de aprender e conservá-la, é preciso o prazer de aprender e o desejo de saber. Saber para compreender, para agir eficazmente, para passar em um exame, para ser admirado, para exercer poder. O professor deverá

desenvolver estratégias para criar, intensificar e diversificar o desejo de aprender favorecer ou reforçar a decisão de aprender. Do desejo de saber à decisão de aprender, o caminho não é fácil. Ensinar é, portanto, reforçar a decisão de aprender, é também estimular o desejo de saber. O desejo do saber está relacionado à concepção do uso dos conhecimentos e da representação das práticas sociais. Cabe ao professor fazer com que essa representação de construa ou se consolide no aluno. Neste aspecto é favorável se a competência do professor se fundamentasse em uma cultura em ciências humanas além do senso comum.

A competência profissional aqui apela para dois recursos:

de um lado, uma compreensão e um certo domínio dos fatores e dos mecanismos sociológicos, didáticos e psicológicos em jogo no surgimento e na manutenção do desejo de saber e da decisão de aprender; de outro, habilidade no campo da transposição didática, das situações, das competências, do trabalho sobre a transferência dos conhecimentos, todos eles recursos para auxiliar os alunos a conceberem as práticas sociais para as quais são preparados e o papel dos saberes que as tornam possíveis. (PERRENOUD, 2000, p. 72)

- Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos.

O funcionamento de um conselho não se restringe à resolução de problemas disciplinares, à relação de desvios e de conflitos. “O conselho de classe é um espaço onde é possível gerir abertamente a distância entre o programa e o sentido que os alunos dão a seu trabalho.” (PERRENOUD, 2000 p.73)

No contrato didático estabelecido entre o professor e os aluno deverão estar implícitas as regras do jogo em torno do saber, assim como a relação legítima com o saber. O conselho de classe poderá ser o espaço onde se administra a distância entre os alunos e o programa, onde se codificam as regras, tornando o trabalho escolar mais aceitável.

- Oferecer atividades opcionais de formação.

A padronização ainda é uma constante nas escolas, enquanto que a diversidade das atividades permanece exceção. No entanto, é notório que o sentido de

uma atividade, para qualquer um, depende muito de seu caráter escolhido ou não. Uma atividade imposta ainda pode oferecer possibilidades de escolha do método, de recursos, das etapas de realização, o local de trabalho, os prazos, os parceiros. A atividade que não tem nenhum componente escolhido pelo aluno tem poucas chances de envolvê-lo. Estudando os efeitos da organização do trabalho sobre a dinâmica psíquica, DEJOURS citado por PERRENOUD (2000, p.75) mostra que o cansaço, o estresse, a insatisfação, o sentimento de alienação e de ausência de sentido aumentam quando a organização do trabalho é rígida e não deixa nenhuma margem à pessoa para adaptar-se à tarefa, a seus ritmos, seu corpo, suas preferências, sua visão das coisas.

Pode-se definir a competência profissional como sendo a capacidade de fazer da diversidade uma regra e a padronização das atividades intervindo apenas em casos específico. Isso exige que o professor se liberte dos padrões convencionais entre um objetivo de aprendizagem, uma atividade cognitiva e os recursos de ensino, não fazendo um “pacote”, mas deixando margens para os alunos.

- Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.

Nesta competência o papel do professor consiste em identificar os projetos pessoais existentes, sob todas as suas formas, valorizá-los, reforçá-los. O projeto de uma criança não é necessariamente coerente, completo, estável. Uma criança que ingressa na 1ª série pode trazer como projeto o desejo de ler as “letrinhas”. Os projetos são motores de ação para o professor e para o aluno e podem ser conduzidos de forma que originem novos projetos, mais avançados ou mais de acordo com o programa. BOUTINET in PERRENOUD (2000, p.76) mostrou que construir a própria identidade e a vida formando projetos é uma relação com o mundo, entre outras, que caracteriza as sociedades ditas modernas. Na nossa sociedade, nem todas as famílias têm condições de fazer e realizar projetos. Portanto, exigir de uma criança que se expresse ou escolha um projeto pessoal é uma forma de violência cultural que demonstra uma falta de respeito à diversidade das relações com o mundo. A competência consiste em

incitar a criança a se interrogar, a fazer projetos, realizá-los, avaliá-los, construindo sentido a longo prazo. Isso requer conhecimento didático, capacidade de comunicação, de empatia, de respeito à identidade do outro.

#### 3.4.5. Trabalhar em Equipe.

A exigência do trabalho em equipe vem crescendo na rotina do ofício de professor por várias razões: a intervenção crescente na escola de outros profissionais para atender o aluno nos mais diferentes aspectos; a divisão do trabalho pedagógico e a emergência de papéis específicos suscitam novas formas de cooperação; a continuidade das pedagogias de um ano letivo ao seguinte, como fator de êxito escolar; os ciclos de aprendizagem de dois ou mais anos exigindo colaboração e coresponsabilidade dos professores; a diferenciação e condução dos procedimentos de projetos; a exigência dos pais por respostas coerentes dos professores.

Resulta disso que trabalhar em conjunto torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que a uma escolha pessoal.

Trabalhar em equipe é uma questão de competência e pressupõe a convicção de que a cooperação é um valor profissional. Isso evidencia competências mais precisas:

- Elaborar um projeto em equipe, representações comuns.

PERRENOUD (2000, p.83) define “uma equipe como um grupo reunido em torno de um projeto comum, cuja realização passa por diversas formas de acordo e de cooperação.”

Numa “cultura de projetos”, todos os envolvidos deverão estar familiarizados com a idéia do projeto e sua gênese é a questão de representações partilhadas daquilo que se pretende realizar em conjunto.

“Essa competência ultrapassa a mera capacidade de comunicação. Supõe uma certa compreensão das dinâmicas de grupos e das diversas fases do “ciclo da vida



de um projeto”, principalmente de sua gênese, sempre incerta.” (PERRENOUD, 2000, p. 84) Uma condição para iniciar esse tipo de trabalho é uma relativa transparência e um certo equilíbrio entre os desejos de uns e de outros.

- Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões.

Todos os membros de um grupo são responsáveis pelo seu funcionamento: o respeito aos horários e à pauta do dia, a preocupação em chegar a decisões claras, à divisão de tarefas, o planejamento dos próximos encontros, à avaliação e à regulação do funcionamento, o que significa que cada um exerce uma parte da função de comando e de condução.

As competências para esse tipo de trabalho repousam sobre uma percepção daquilo que fazemos funcionar em um grupo, que se baseia em uma releitura de experiências anteriores e de certos conhecimentos de ciências humanas.

- Formar e renovar uma equipe pedagógica.

Nas escolas, as equipes pedagógicas são constituídas autoritariamente ou se formam por escolha mútua. A segunda situação favorece a cooperação e se constitui em torno de um projeto ou de um contrato mais ou menos explícitos.

Aqueles envolvidos numa dinâmica de cooperação devem aproveitar as ocasiões para fazer emergir um projeto comum, bastante mobilizador e bastante aberto para garantir sua eficiência.

A renovação de uma equipe requer competências para administrar as saídas e as chegadas; é preciso capacidade de análise, de verbalização, de regulação. Por outro lado, os novos que chegam devem receber informações que os ajudarão a assimilar a cultura do grupo e a compreender o que se faz e por que se faz. Deve ainda confrontar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais.

Segundo HUTMACHER in PERRENOUD (2000, p. 89) uma equipe mantém seu vigor se “trabalhar sobre o trabalho”, deixando de lado as queixas e lamentações, mas agindo e utilizando toda a autonomia disponível e toda a capacidade

de negociação para realizar o seu projeto a afastar as restrições institucionais e a obter os recursos e os apoios necessários. As competências requeridas são aquelas que permitem a um grupo de tarefas realizar seus projetos.

- Administrar crises ou conflitos interpessoais.

“O conflito faz parte da vida, é a expressão de uma capacidade de recusar e de divergir que está no princípio de nossa autonomia e da individualização de nossa relação com o mundo.” (PERRENOUD, 2000, p. 90)

O progresso nasce do confronto sobre a ação a empreender. O conflito é um componente da ação coletiva e utilizá-lo de maneira construtiva é a questão que se exige dos elementos do grupo. Isso supõe competências de auto-análise e de diálogo com o próximo, de maturidade, de estabilidade, de serenidade pessoal daqueles que o compõem.

#### 3.4.6. Participar da Administração da Escola.

Para que os professores participem da escola, não é preciso esperar que essa iniciativa ocorra nas mentes, nos textos legislativos, nos procedimentos orçamentários e nos modos de trabalho. “A mudança ocorrerá por meio da junção de dois procedimentos complementares: de um lado, uma adesão progressiva dos atores a novos modelos; de outro, a construção, igualmente progressiva, dos saberes e das competências capazes de fazê-los funcionarem na prática.” (PERRENOUD, 2000, p. 96).

Para exercer essa competência quatro componentes são indispensáveis:

- Elaborar, negociar um projeto da instituição.

O desafio da educação escolar é proporcionar a todos os meios para conceber e fazer projetos, sem fazer disso um pré-requisito. Na vida pessoal, o professor é capaz de formar e conduzir projetos valorizando assim, a relação com o mundo, vivenciada

como uma forma de realização pessoal. No entanto, as mesmas pessoas, que trabalham na mesma instituição apresentam dificuldades de envolver-se num projeto comum, constituindo-se em ator coletivo, particularmente no campo de uma profissão ainda muito individualista.

A gênese de um projeto se deve, em parte, a conjunturas ou a contextos favoráveis, como: enfrentar a realidade dos alunos, das famílias, do bairro; uma política institucional que garanta uma certa homogeneidade do corpo docente em termos de visão pedagógica, de concepção do ofício, de relação com o trabalho, de cooperação, da avaliação; um diretor que crie uma dinâmica coletiva e funcione como líder cooperativo, um mediador; parceiros externos como associações de pais, que esperam da instituição coerência e parceria.

A grande competência está em tirar o melhor proveito das diversas situações, das crises, dos problemas, das oportunidades.

Para construir um projeto, é preciso propor um tema de interesse da maioria, o que poderia mobilizar os colegas, suas disponibilidades, sua vontade de se formar, de debater, de se expor ao olhar dos outros e de assumir riscos. Para sua efetivação, pelo menos alguns dos autores devem ter a vontade firme de criar uma dinâmica coletiva, desenvolvendo as competências correspondentes.

Em uma instituição em projeto, não é preciso que cada um dos participantes saiba fazer tudo, mas é importante que todas as competências requeridas estejam presentes, de uma maneira ou outra, se for possível que sejam repartidas entre um número considerável de líderes informais. As competências de comunicação, de negociação, de resolução de conflitos, de planejamento flexível, de integração simbólica dizem respeito a saberes de inovação que nenhum estatuto deveria monopolizar nas escolas. (PERRENOUD, 2000, p.102)

- Administrar os recursos da escola.

Administrar os recursos de uma escola é fazer escolhas, ou seja, é tomar decisões coletivamente. Na ausência de projeto comum, uma coletividade utiliza os recursos que tem, esforçando-se, sobretudo, para preservar uma certa equidade na repartição dos mesmos.

O aumento das competências administrativas dos professores exige alguns conhecimentos contábeis, competência política além de econômica. Para administrar, é preciso ter os pés no chão, uma visão realista dos custos, das restrições, das prioridades e estratégias. Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços para escolares, bairro, associações de pais, professores de língua e de cultura de origem).

O papel do diretor de uma instituição é, principalmente, o de facilitar a cooperação dos diversos profissionais, apesar das diferenças de atribuições e de formação. Uma coordenação partilhada por todos leva à harmonia e as coisas correm de acordo com o interesse das crianças. Coordenar o tratamento dos casos que requerem intervenção conjunta será mais fácil se as pessoas se conhecerem, se falarem, se estimarem reciprocamente e tiverem uma boa representação de suas tarefas e métodos respectivos de trabalho. Isso supõe atitudes e competências da parte de todos, principalmente quando a instituição não prevê um chefe, ou seja, ninguém tendo explicitamente a tarefa de autoridade de favorecer a coexistência e a cooperação de todos. “Coordenar é, primeiramente, contribuir para instituir e para que funcionem os locais de discussão, para que as coisas sejam ditas e debatidas abertamente, com respeito mútuo.” (PERRENOUD, 2000, p.105)

- Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.

A participação dos alunos na vida escolar é o exercício de um direito do ser humano, o direito de participar das decisões que lhe dizem respeito, direito da criança e do adolescente, antes de ser direito do adulto; é uma forma de educação para a cidadania, pela prática.

A sala de aula é o primeiro lugar de participação democrática e de educação para a cidadania. As qualidades requeridas dos professores, nesse caso, é o otimismo, o respeito à capacidade das crianças e dos adolescentes para exercerem responsabilidades. É uma questão de valores, de crenças, de competências de

animação e de apoio.

Assim como para as aprendizagens disciplinares, a pedagogia exige a capacidade de apoio, para que as competências e os saberes se construam com uma certa segurança, depois se tira esse apoio progressivamente, para que os alunos tornem-se autônomos. Dos professores, esperar-se-á então – de modo ideal, evidentemente... – que tenham eles próprios uma relação elaborada e serena com o poder, com a democracia e com a lei, que lhes seja permitido, ao mesmo tempo, compor com outros autores quando estiverem em condições de negociar e de assumir responsabilidades da decisão quando esta não puder, por diversas razões legítimas, ser tomada pelo grupo. (PERRENOUD, 2000, p.107)

### 3.4.7. Informar e Envolver os Pais.

Informar e envolver os pais agora faz parte das atribuições dos professores. Para tanto, o primeiro passo é o diálogo com os pais, que, antes de ser um problema de competência, é uma questão de identidade, de relação com a profissão, de concepção do diálogo e de divisão de tarefas com a família.

Informar e envolver os pais é, portanto, uma palavra de ordem e, ao mesmo tempo, uma competência, o que requer três componentes para essa competência global:

- Dirigir reuniões de informação e de debate.

A primeira competência do professor é não organizar reuniões gerais enquanto os pais tiverem preocupações particulares em relação aos seus filhos. Neste sentido, as reuniões podem ser previstas no início do ano letivo, momento em que a maioria dos pais ainda não tem inquietações com seus filhos; ou mais tarde, quando o professor já teve contatos individuais com os pais para responder às preocupações particulares que não dizem respeito à totalidade da classe.

No relacionamento com os pais, uma das competências do professor é distinguir claramente o que diz respeito à sua autonomia profissional, assumindo-a plenamente, e o que se refere às instâncias encarregadas da instituição como a política educacional, os programas, as regras de avaliação. O professor deve ter certa

habilidade para conduzir as reuniões, deixando espaço para debates e perguntas entre as informações e explicações.

Uma das grandes competências que um professor experiente constrói é saber conduzir as divergências de opiniões entre os pais. Ele deve ser um profissional lúcido e delimitar o que julga negociável. Além da condução de reuniões, outra competência básica do professor tange à imaginação sociológica, ou seja, aceitar os pais como eles são, em sua diversidade.

- Fazer entrevistas.

A competência maior é saber situar-se claramente. Se as entrevistas com os pais requerem competência, é porque raramente eles vêm sem objetivos. O ideal seria pais e professores partilharem as responsabilidades educativas. Onde este modelo funciona, a entrevista é uma rotina que completa as reuniões, a correspondência, as classes abertas.

Quando uma entrevista é solicitada pelo professor para partilhar com os pais sua inquietação em relação ao aluno, o professor deve ter a competência de não fragilizá-los deixando os pais pouco à vontade. “A competência consiste amplamente, neste caso, em não abusar de uma posição dominante, em controlar a tentação de culpar e de julgar os pais. O trabalho sobre si próprio e sua relação com outrem é, nesse caso, mais útil do que a habilidade de conduzir uma entrevista.” (PERRENOUD, 2000, p.118)

- Envolver os pais na construção dos saberes.

Envolver os pais na construção dos saberes não se limita a desempenharem seu papel no controle do trabalho escolar, nem manter os filhos motivados; também não se limita a envolvê-los em “classe aberta”, convidando-os para apresentações e espetáculos, solicitando-lhes uma cooperação nas tarefas de casa. São questões que facilitam o diálogo, mas a questão é: como fazer para que os pais não criem obstáculos às aprendizagens escolares? Seja qual for sua pedagogia, um professor precisa que os

pais de seus alunos a compreendam e adiram a ela, em nível das intenções e das concepções do ensino e da aprendizagem. Essa necessidade se torna maior em relação às pedagogias novas porque incitam mais a mobilizar e envolver os pais. A competência do professor consiste em conseguir a adesão dos pais resistentes à sua pedagogia, ganhar a confiança destes, explicando o que faz e por quê, sem abandonar os demais.

#### 3.4.8. Utilizar Novas Tecnologias

A escola precisa, urgentemente, se “ligar” para não se desqualificar. Para isso, não pode ignorar o que se passe no mundo. As novas tecnologias da informação e da comunicação transformam espetacularmente nossas maneiras de comunicar, de trabalhar, de decidir, de pensar. Na escola de ensino fundamental, a informática geralmente não é proposta como uma disciplina a ser ensinada, isso porque as competências esperadas dos professores dessa etapa não são da ordem de uma “didática da informática”. O computador não é um instrumento próprio da escola. Pode-se esperar que, ao utilizá-lo nesse âmbito, os alunos aprendam a fazê-lo em outros contextos. “Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.” (PERRENOUD, 2000, p.128)

O progresso das tecnologias oferece novas oportunidades de desenvolvimento e essas competências aumentam as desigualdades no domínio das relações sociais, da informação e do mundo.

Inicialmente, para a escola engajar-se nesse processo poderá utilizar-se de quatro pontos práticos:

- Utilizar editores de textos.

No mundo digital em que vivemos, supõe-se que o professor construa a capacidade de saber o que está disponível, de mover-se nesse mundo e de fazer escolhas. Passa-se de um universo limitado – o da sala de aula – a um universo sem verdadeiros limites – o do hipertexto. A informática oferece a possibilidade de criar laços entre qualquer parte de um documento e outras partes ou outros documentos através de uma navegação fácil e rápida. A competência do professor está no manejo didático da questão, o que escapa da grande maioria, simplesmente vendo o computador como uma máquina de datilografia sofisticada. O mundo da informática facilita cada vez mais o acesso a textos, tabelas, desenhos, fotos, edições de qualidade e reunião de todos esses elementos em função de problemáticas precisas à difusão dessas informações na rede, com a possibilidade de acrescentar animações, seqüências de vídeo ou elementos interativos. O professor que não se engajar nesse processo, disporá de informações científicas e fontes documentais cada vez mais pobres.

- Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino.

Não é necessário que o professor seja um especialista em informática ou em programação, mas é necessário prescindir de uma cultura informática básica e de um treino para o manejo dos instrumentos. A principal competência de um professor, neste domínio, é ser um usuário alerta, crítico, seletivo do que há de softwares educativos e aprendizagem assistida por computador; deve ser um conhecedor dos softwares que facilitam o trabalho intelectual, com familiaridade pessoal e fértil imaginação didática, para evitar que esses instrumentos se desviem de seu uso profissional.

- Comunicar-se a distância por meio da telemática.

A correspondência escolar desenvolvida por Frenet, agora se estende ao “correio eletrônico”. Atualmente, classes separadas por um oceano podem trocar correspondência através de uma conexão a um servidor Internet. “Não é certo que tais



progressos tecnológicos sejam indispensáveis nas salas de aula. Em compensação, um simples correio eletrônico abre para o mundo inteiro”. (PERRENOUD, 2000, p.135)

A distância, podem ser consultadas bases de dados e *sites* de todos os gêneros: científicos, lúdicos, artísticos, comerciais, propagandas. As informações podem ser tão ricas quanto descontroladas, na qual se encontram o melhor e o pior. A imaginação didática do professor e a familiaridade com as tecnologias devem aliar-se a uma percepção lúcida dos riscos éticos. O que compete à escola é rever seu objetivo de formação na questão de espírito crítico, de autonomia, de respeito à vida privada, de cidadania. Preparar crianças e adolescentes, reforçando sua identidade, sua capacidade de tomar distância, de resistir às manipulações, de proteger sua esfera pessoal, de não “embarcar” em qualquer esfera duvidosa.

Todo o trabalho do professor envolvendo instrumentos tecnológicos dependerá da maneira como enquadrar e dirigir as atividades, da sua habilidade didática e de relação com o saber.

- Utilizar as ferramentas multimídias no ensino.

Cada vez mais os professores precisam familiarizar-se com os instrumentos multimídia para enriquecer seu próprio ensino. Sua competência consiste em utilizar os instrumentos já disponíveis, do CD-ROM a animações mais sofisticadas, desenvolvendo nesse domínio uma abertura, curiosidade e expectativas. “Todo professor que se preocupa com a transferência, com o reinvestimento dos conhecimentos escolares na vida teria interesse em adquirir uma cultura básica no domínio das tecnologias – quaisquer que sejam suas práticas pessoais -, do mesmo modo que ela é necessária a qualquer um que pretenda lutar contra o fracasso escolar e a exclusão social.” (PERRENOUD, 2000, p.139)

### 3.4.9. Enfrentar os Deveres e os Dilemas Éticos da Profissão.

“Parece cada vez menos razoável negar a dimensão educativa do trabalho docente, mas seria tão absurdo quanto injusto esperar dos professores virtudes educativas infinitamente maiores do que as da sociedade que lhes confere a incumbência de ensinar.” (PERRENOUD, 2000, p.141)

Nenhuma educação pode mais se valer da evidência, mas deve enfrentar a contradição entre os valores que afirma e os costumes ambientes. Como incutir uma moral num mundo violento sem ter o quê nem por quê? O contraste jamais foi tão evidente entre a miséria do mundo e o que poderia ser feito com as tecnologias, os conhecimentos, os meios intelectuais e materiais de que dispomos.

Como ensinar serenamente tal sociedade? E como não ensiná-la? As competências requeridas dos professores da escola pública não têm comparação com a “fé comunicativa” que ainda é suficiente para os missionários. Em uma sociedade em crise e que tem vergonha de si mesma, a educação é um exercício de equilibrista. Como reconhecer o estado do mundo explicá-lo, assumi-lo, até certo ponto, sem aceitá-lo nem justificá-lo? (PERRENOUD, 2000, p.142)

A escola precisa criar situações que facilitem verdadeiras aprendizagens, tomada de consciência, construção de valores de uma identidade moral e cívica, uma verdadeira educação para a cidadania. Para iniciar esse trabalho, a escola necessita reconhecer que a formação do cidadão está dentro da própria escola, no coração da construção dos saberes, no conjunto do currículo.

Para uma educação coerente com a cidadania, podemos considerar cinco competências específicas:

- Prevenir a violência na escola e fora dela.

Na situação da sociedade atual em que a violência toma formas extremas, os educadores não podem trilhar caminhos já percorridos ou apelar para a Lei visando a solucionar o problema.

É preciso construí-la a partir do zero, onde não há mais herança, nem evidências compartilhadas. É por isso que lutar contra a violência na escola é, antes de mais nada,

falar, elaborar coletivamente a significação dos atos de violência que nos circundam, reinventar regras e princípios de civilização. Se a violência é o verdadeiro problema, então é preciso colocá-la no âmago da pedagogia. Propagandear algumas regras de boa conduta e lembrá-las de vez em quando é uma resposta irrisória. (PERRENOUD, 2000, p.145)

A própria obrigação escolar é um ato de violência quando obriga crianças de 5, 6 e 7 anos a permanecerem sentadas durante horas, exigindo que se calem, que não comam, que não saiam do lugar sem permissão, que sejam atentas e produtivas. Neste aspecto, a própria escola gera a violência, considerando a pressão que exerce sobre os indivíduos que a freqüentam. Por outro lado, torna-se alvo de uma parte da violência dos jovens que são excluídos prematuramente ou relegados a habilitações sem futuro.

Cabe à escola, agora, “negociar”, e não usar mais a violência institucional sem se preocupar com as reações. A ordem deve ser permanentemente renegociada e conquistada.

- Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.

Aqui a competência do professor é fornecer uma educação para a tolerância e para o respeito às diferenças de todo gênero. Não basta apenas uma atitude positiva do professor em relação ao problema, mas conseguir a adesão dos alunos, os quais trazem os preconceitos e as discriminações do meio social e familiar.

Mais uma vez, a formação passa pelo conjunto do currículo e por uma prática – reflexiva – dos valores a incutir. E, ainda aqui, as intenções de formação confundem-se com as exigências da vida cotidiana. Lutar contra os preconceitos e as discriminações sociais, étnicas e sexuais na escola não é só preparar para o futuro, mas é tornar o presente tolerável e, se possível, fecundo. (PERRENOUD, 2000, p.147)

O comprometimento pessoal e os valores do professor são decisivos na abordagem dos problemas. Eles deveriam ser trabalhados durante o período da formação, no âmbito de uma ética profissional. O professor competente estará atento as pequenas infrações, ao menosprezo e à indiferença comuns. É um trabalho rigoroso mas que terá efeito educativo. Isto faz parte do programa. “Se um jovem sai de uma escola obrigatória persuadido de que as moças, os negros ou os muçulmanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou língua

estrangeira. A escola terá falhado drasticamente, porque nenhum dos professores que pôde intervir em diversos estágios do curso terá considerado que isso era prioritário...” (PERRENOUD, 2000, p.149)

- Participar da criação de regras de vida comum, referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta.

As competências que o professor necessita para a gestão de classe referem-se à organização do tempo, do espaço, das atividades, à instauração de valores, de atitudes e de relações sociais que possibilitem o trabalho intelectual, além de realizar um importante trabalho normativo para organizar a coexistência em sala de aula e as atividades de ensino e de aprendizagem.

Por muito tempo, na escola, as regras foram impostas de cima para baixo. Com o surgimento da escola nova, alguns pedagogos ousaram imaginar que era possível negociar as regras com os alunos. Quando as regras são adotadas pelo grupo, elas se impõem a todos, e cada um se torna o avalista de sua execução. Os alunos tornam-se solidários para fazer respeitar as regras que eles contribuíram para definir. Para que a escola evolua, é imprescindível que adote todos os aspectos que vão ao encontro da negociação das regras.

O professor aberto a negociações não abandona seu status, suas responsabilidades de mestre. Sua competência fundamental é saber lidar com as diferentes situações com serenidade, dominando suas angústias, sob pena de voltar, ao menor sinal de contrariedade, a uma autoridade unilateral. Reconstruir constantemente as condições do trabalho escolar e da aprendizagem, a começar pela adesão ativa dos alunos ao projeto de instruí-los e às regras da vida comum, são atitudes de um professor aberto a inovações.

A gestão dos tempos e dos espaços de formação, a busca de um equilíbrio frágil entre procedimentos de projetos e atividades estruturadas, entre tempos de funcionamento e tempos de regulação, entre trabalho autônomo e atividades cooperativas, constituem a arte de gestão de classe, que une o sentido da organização com a capacidade de determinar, sustentar, colocar em sinergia dinâmicas individuais e coletivas. (PERRENOUD, 2000,

p.151)

- Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula.

Faz parte da prática reflexiva do professor, a análise das relações intersubjetivas que ocorrem na sala de aula, nas relações que constrói com seus alunos.

Diferentes sentimentos estão presentes nas relações pedagógicas – amor, ódio, gosto pelo poder, chantagem, medos, angústias - e a competência do professor está em saber aceitar e lidar com essa complexidade, que faz parte do ofício, e saber exatamente em que motivos e em que história pessoal ancora seu desejo de ensinar. “Sua competência é saber o que faz, o que supõe idealmente um trabalho regular de desenvolvimento pessoal e de análise das práticas”. ( PERRENOUD, 2000, p.152).

- Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

Fazer justiça requer competências precisas. “Um professor faz justiça. Justiça distributiva e comutativa quando decide recompensas e privilégios; justiça procedimental quando “instrui” questões litigiosas; justiça reparadora quando restabelece cada um em seu direito. Ora, a justiça não é uma questão objetiva, uma vez que procede de uma construção da realidade que é objeto de controvérsias e de sentimentos.” ( PERRENOUD, 2000, p.152)

Os problemas surgem em todas as classes, e o professor trabalha com os meios de que dispõe entre os diversos princípios de justiça e a preocupação com as conseqüências das decisões tomadas – uma opção justa nem sempre é eficaz.

Uma atitude democrática seria fazer do grupo da sala de aula uma instância de justiça e não confiar apenas na sabedoria do professor. Isso supõe deixar claros os direitos e deveres dos alunos, dos professores, e um esclarecimento dos procedimentos de justiça da classe e do estabelecimento.

### 3.4.10. Administrar sua Própria Formação Contínua.

Manter a sua formação continuada talvez seja a mais importante de todas as competências, pois dela depende a atualização e o desenvolvimento de todas as outras. O professor exerce o seu ofício em situações que mudam frequentemente: o público com o qual trabalha, os programas baseados em novos conhecimentos, novos paradigmas, novas abordagens. São fatores que evidenciam a necessidade de manter-se atualizado, adaptando as condições de trabalho as novas situações evolutivas. As práticas pedagógicas mudam lentamente, mas as mudanças são significativas e profundas. As competências adquiridas na formação inicial necessitam de renovação constante para poder acompanhar o movimento progressivo em todas as linhas.

“Portanto, saber administrar sua formação contínua, hoje, é administrar bem mais do que saber escolher com discernimento entre diversos cursos em um catálogo...” (PERRENOUD, 2000, p.158).

Para o professor gerenciar essa competência precisa administrar cinco componentes principais:

- Saber explicitar as próprias práticas.

Para o professor explicitar suas práticas profissionais exige uma atitude reflexiva diante do desempenho do trabalho realizado, com o objetivo de aperfeiçoar, transformar, avançar na sua ação pedagógica a cada ano.

... a prática reflexiva é uma fonte de aprendizagem e de regulação. A diferença é que nossa maior inclinação é pôr esses mecanismos a serviço de uma adaptação às circunstâncias, de um aumento de conforto e de segurança, ao passo que o exercício metódico de uma prática reflexiva poderia tornar-se uma alavanca essencial de autoformação e de inovação e, por conseguinte, de construção de novas competências e de novas práticas. (PERRENOUD, 2000, p.160).

Ter uma atitude reflexiva exige do professor uma certa lucidez profissional que não se limita somente, a saber, a analisar, mas a tomar consciência do que faz, de prestar contas com outros profissionais, de ser capaz de julgar com competência as situações problemáticas e indicar até que ponto os obstáculos foram superados e quais

foram os caminhos abordados na busca da superação. Enfim, é estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.

A prática reflexiva por si só leva a um balanço do desempenho, dos fracassos, dos avanços e das regulações necessárias para a reconstrução da ação didática.

Para estabelecer seu programa de formação contínua, o professor precisa ter clareza do que realmente necessita para seu desempenho profissional, sem deixar se levar pelas ofertas por conta dos modismos. Fazendo o balanço de suas competência, o professor estará fazendo sua auto-avaliação numa abordagem mais positiva e, ao mesmo tempo, estará traçando seu projeto de formação numa prática mais espontânea e consciente.

- Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).

Esta competência é viável em estabelecimentos de ensino onde a cooperação profissional é incipiente, é justamente em torno da formação contínua que ela poderá começar. Formar um projeto comum de formação no âmbito da instituição faz evoluir o conjunto do grupo em direção às necessidades mais próximas do cotidiano vivido.

A competência visada aqui é, por conseguinte, dupla: saber não perder a ocasião de propor e desenvolver projetos coletivos, quando a situação o permite, e saber renunciar a isso quando a escola ainda não atingiu um estágio de cooperação mínima. Um projeto de formação contínua pode reforçar uma cultura de cooperação, no entanto não a cria completamente e pode entravá-la se violentar a ação certos professores.

- Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.

É importante que professores assumam responsabilidades nesta escala o que vem enriquecer a formação contínua, oportunizando visão mais sistêmica, tomada de consciência de diferentes práticas e discursos, enfrentado novos desafios.

Os professores que participam desse tipo de tarefas fora de suas classes

sofrem uma transformação, uma mutação de identidade e adquirem uma aprendizagem de negociação, “confronto com outros adultos que defendem outros valores e outros interesses, com os quais se deve aprender a administrar sistemas, construir programas, elaborar novos meios de ensino, conceber ou orientar reformas, escolher investimentos ou cortes orçamentários.” ( PERRENOUD, 2000, p.167)

São aprendizagens que podem ser levadas para a instituição, para as negociações com pais e alunos. O professor que participa em outros níveis de funcionamento do sistema educacional amplia a cultura política, econômica, administrativa, jurídica e sociológica, o que irá repercutir na sua prática cotidiana enriquecendo os conteúdos do ensino, além de manter uma atitude mais analítica e menos defensiva dos fenômenos de poder e de conflito dos funcionamentos institucionais.

- Acolher a formação dos colegas e participar dela.

“Os partidários das novas pedagogias e do ensino recíproco descobriram há muito tempo que formar alguém é uma das mais seguras maneiras de se formar.” (PERRENOUD, 2000, p.168)

O professor que está disposto a compartilhar saberes, de criar experiências formadoras leva-o a explicitar, organizar e aprofundar o que sabe. É capaz de refletir sobre seus saberes, o que acredita dominar, avaliar as incertezas, a identificar posturas ultrapassadas. O professor é estimulado pela presença de alguém que o observa, o questiona, o analisa, mas sem ameaças.

Por outro lado, o professor se auto-avalia diante das atitudes de um estagiário e toma consciência do que faz. Este também é um elemento formador para o professor experiente, principalmente se estiver proposto a discutir e refletir as ações com o estagiário.

As 10 famílias de competências elencadas pelo autor dão uma visão da abrangência do perfil do professor em formação. Estes devem procurar cobrir todos



esses campos de competências de acordo com suas necessidades, em um contexto mais personalizado, no qual os cursos servem de pontos de referência para suas reflexões originadas de suas práticas em sala de aula.

### 3.5. AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR SEGUNDO O CURSO NORMAL SUPERIOR COM MÍDIAS INTERATIVAS – MODALIDADE PRESENCIAL VIRTUAL

Toda a sistemática curricular, apoiada no projeto pedagógico, tem como base as seguintes competências que nortearão o monitoramento e a avaliação no Curso que visa a formação de professores da etapa inicial da Educação Básica:

- Partir da prática como eixo estruturador no âmbito da aula, instituição, comunidade e sociedade, integrando a teoria como referência para análise da realidade.
- Problematicar, explicitar e debater situações contextualizadas, num caráter integrador e transdisciplinar, focalizando o cotidiano, as crenças, as inovações, as rotinas, os estereótipos, as resistências, os pressupostos, as relações sociais, os projetos, assim como os conteúdos, os métodos e as técnicas.
- Reconstruir a unidade e complexidade da própria experiência docente com suas implicações emocionais, intelectuais, relacionais, prospectivas e de valorização do conhecimento em construção.
- Compartilhar a reflexão pessoal em grupos de âmbitos diversos, inclusive comunidades em rede de conhecimento, possibilitando mudanças de práticas, atitudes e revisão de valores.
- Participar de processos de investigação e intervenção com outros docentes e alunos, utilizando métodos diversos.
- Favorecer a pluralidade, ampliar a perspectiva, valorizar a

diversidade, para obter novos referenciais para trabalhar conceitos em contextos diversificados.

- Ler, interpretar e atuar na sociedade, a partir dos sinais de mudanças do mundo contemporâneo.
- Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos e estéticos e por pressupostos epistemológicos coerentes.
- Conhecer e dominar os conceitos básicos relacionados às áreas de conhecimento objeto de sua atividade docente, adequando-os às características dos alunos.
- Compreender e atuar sobre os processos de ensinar, aprender e avaliar na escola e nas suas relações com os contextos mais amplos das instituições educacionais e sócio-culturais.
- Organizar formas mais ativas, interessantes e significativas de aprendizagem, gerindo tempos e espaços, a partir do currículo, e utilizando adequada e criativamente os recursos e as tecnologias disponíveis.
- Solucionar problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, contribuindo para a melhoria da qualidade da aprendizagem por parte dos alunos e da comunidade escolar, em geral.
- Desenvolver trabalho coletivo, em interação com alunos, pais, comunidade e outros profissionais da escola e fora dela.
- Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, assumindo o processo permanente de investigação e produção de conhecimento.

As competências a serem adquiridas pelos estudantes/cursistas, propostas pelo Curso Normal Superior, tendo em vista os objetivos definidos, serão mobilizadas a partir dos eixos de tratamento dos diferentes conteúdos propostos pelo currículo.

Esses se expressam nuclearmente pelos processos de compreensão, descoberta, produção e criação, fundamentados na concepção explicitada e pela organização curricular proposta.

Esses processos serão contemplados através das atividades curriculares proposta, seja no tocante à intervenção via mídias eletrônicas, com os docentes do Curso e convidados, seja no trabalho monitorado com suporte dos tutores e assistentes. Ainda nos momentos de realização dos trabalhos acadêmicos. Estudos Independentes e Síntese Elaborada de Curso, e, principalmente nas Vivências Educadoras a serem realizadas nas Escolas e Setores da Comunidade.

### 3.6. AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR SEGUNDO O CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE PRESENCIAL.

O professor a ser formado se caracteriza como um profissional com formação para atuação crítica e interdisciplinar no processo pedagógico, capacitado para a ação no espaço institucional de ensino e nas organizações em geral, na gestão e na pesquisa do processo educativo, tendo a docência como base de sua formação, e como tal, deverá ter condições de:

- apresentar compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativa que se dão no âmbito da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental;
- compreender o processo de construção do conhecimento no indivíduo, inserido em seu contexto social e cultural;
- formular e encaminhar soluções de problemas educacionais, condizentes com a realidade sócio cultural;
- estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática

pedagógica;

- desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas prática educativas;
- apresentar desenvolvimento de uma ética de atuação profissional e a conseqüente responsabilidade social;
- participar da elaboração do projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;
- identificar problemas sócio-culturais e educacionais propondo ações criativas às questões da qualidade de ensino e medidas que visem a superar a exclusão social.

### 3.6.1. Formação Específica a todos os Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esta formação visa a preparar os professores para:

- promover o desenvolvimento das capacidades previstas para as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da compreensão das expectativas de desenvolvimento e aprendizagem específicos dos alunos dessa etapa da escolaridade;
- selecionar e organizar conteúdos da Língua Portuguesa, da Matemática, de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física, de modo a assegurar sua aprendizagem pelos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, a partir de uma consistente formação nessas áreas, destacando seu papel na formação dos alunos, seus conteúdos, sua historicidade, seus métodos de investigação, bem como sua didática;
- compreender as relações entre professor, aluno e saber a ser ensinado e propor/escolher seqüências didáticas adequadas ao desenvolvimento e aprendizagem

de crianças nessa etapa da escolaridade, a partir da compreensão de estudos e pesquisas das didáticas das diferentes áreas, da análise e da vivência de práticas em que esses conhecimentos possam ser experienciados;

- planejar e gerenciar o tempo, o espaço e as rotinas escolares, selecionar e usar bons recursos didáticos e estratégias metodológicas, a partir da compreensão dos temas didáticos como os acima indicados, da observação, da tematização e reflexão sobre a prática;

- analisar as produções dos alunos e interpretar o significado dos "erros", para fazer intervenções apropriadas que façam as crianças avançarem em suas hipóteses, a partir do conhecimento sobre desenvolvimento e aprendizagem e do confronto entre esse conhecimento e a aplicação de teorias e práticas didáticas;

- trabalhar os temas que são transversais ao currículo dessa etapa de ensino, tanto em sua área específica como no convívio escolar;

- trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais, na perspectiva da inclusão, a partir da adaptação curricular das diferentes áreas de conhecimento às necessidades específicas dessas crianças.

### 3.6.2. Formação Específica de Professores da Educação Infantil

Esta formação visa a preparar o professor para:

- trabalhar com turmas de educação infantil, a partir da compreensão da primeira infância como uma fase de aprender a se auto-cuidar, a entender o valor das linguagens e de progressiva aproximação com as práticas do grupo de referência sócio-cultural;
- prover cuidados e educação a crianças de zero a três anos de idade, a partir da compreensão de que, nessa faixa etária, as crianças são mais dependentes e suas aprendizagens centradas nas relações corporais, afetivas e emocionais, e baseadas no fazer de conta;

- construir um vínculo positivo com crianças de zero a três anos, a partir da compreensão do papel da imitação, da interação e da brincadeira como linguagem constitutiva da infância e dos cuidados essenciais com a higiene e a saúde.
- organizar situações de aprendizagem adequadas a crianças de quatro a seis anos a partir da compreensão de que vivem um processo de ampliação de experiências com relação a construção das linguagens e dos objetos de conhecimento, considerando o desenvolvimento, em seus aspectos afetivo, físico, psico-social, cognitivo e lingüístico.
- planejar pedagogicamente a educação infantil, elegendo conteúdos a ensinar e suas didáticas, gerenciando o espaço escolar na educação infantil, levando em conta o desenvolvimento e aprendizagem específicos nas faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos;
- trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais, na perspectiva da inclusão.

## **CAPÍTULO 4**

### **4. AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PONTO DE VISTA DAS COMPETÊNCIAS.**

#### **4.1. INTRODUÇÃO**

Este capítulo tem como objetivo analisar os dados coletados em duas modalidades de cursos de Formação de Professores, considerando a opinião de estudantes/professores e elementos das equipes pedagógica administrativas de escolas onde esses estudantes atuam como docentes.

Tomou-se como base de análise as competências destacadas como necessárias no processo de educação integral, que se constituem mediante sua integração, a saber: competência pessoal, competência técnica, competência cultural e competência reflexiva, convertendo-se, assim, em bases para o processo de qualificação profissional, segundo os autores abordados no referencial teórico, diretrizes emanadas pelo MEC, a legislação vigente e as competências definidas pelas Instituições que oferecem os cursos investigados.

A síntese das finalidades, expressas no conjunto das competências, permitirá a construção de uma prática pedagógica que estimule a reflexão, dirigida para a universalidade e interdisciplinaridade e propicie a formação do docente comprometido com a realidade educacional. Estas irão fomentar a formação do perfil desejado, desenvolvendo as competências necessárias na efetivação do exercício da cidadania, gerando autonomia no pensar, no sentir e no agir, garantindo ao profissional docente condições de conhecer, saber fazer, saber conviver e saber ser, como cidadão bem como no encaminhamento do seu trabalho de educador.

## **4.2. RESULTADO DA COLETA DE DADOS DOS CURSOS INVESTIGADOS.**

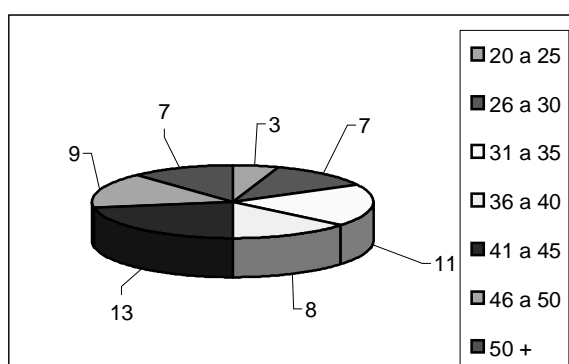
a) Curso Normal Superior com Médias Interativas – Modalidade Presencial Virtual, ofertado por uma Universidade Estadual de Ensino Superior. O curso analisado destina-se à professores que estão atuando nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, com formação no Ensino Médio. Conforme exigências da Lei de Diretrizes e Bases (1996), até o final da presente década (2010), todos os professores deverão estar graduados para atuarem nessas modalidades de ensino. Dos 304 cursistas, opinaram 58 estudantes/professores e 11 equipes pedagógicas administrativas de escolas (instrumento respondido pelo pedagogo – supervisor escolar), onde atuam 45 cursistas como docentes da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

b) Curso Superior de Formação de Professores - Modalidade Presencial - ofertado por uma Universidade Particular de Ensino Superior, que entre outros cursos, oferece a graduação para professores atuantes na Educação Infantil e Sereis Iniciais do Ensino fundamental, com formação no Ensino Médio, visando atender as exigências da Lei de Diretrizes e Bases (1996). Dos 90 cursistas, opinaram 47 estudantes/professores e 8 equipes pedagógica administrativa de escolas (instrumento respondido pelo pedagogo – supervisor escolar), onde atuam 32 professores.

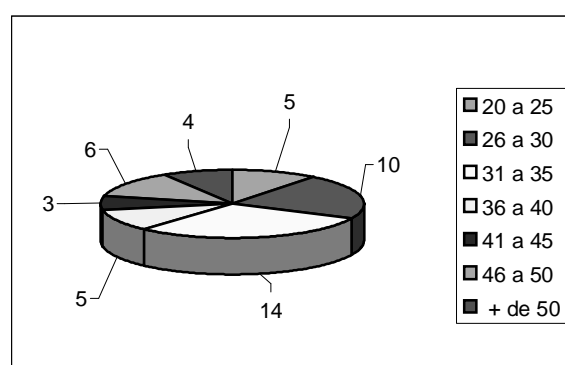


## 4.2.1. Qualidade da Formação de Professores

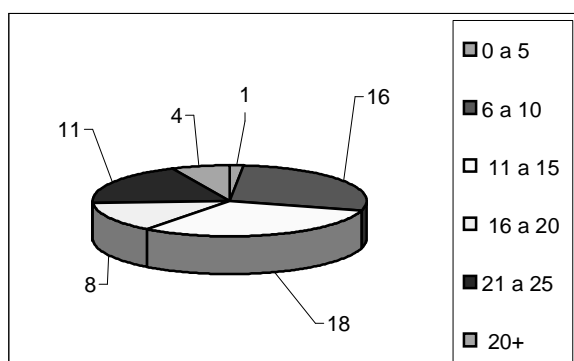
<b>Curso Normal Superior com Mídias Interativas</b>	<b>Curso Superior de Formação de Professores</b>
---	--



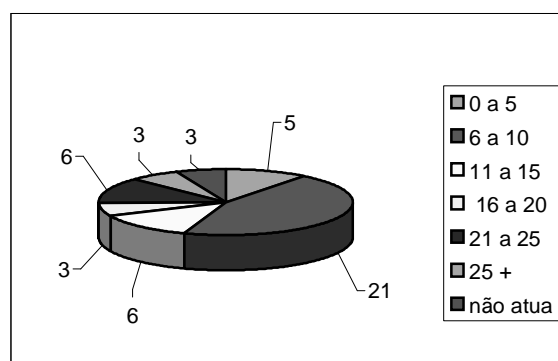
**Figura 1: Faixa etária dos cursistas do Curso Normal Superior com Mídias Interativas.**



**Figura 2: Faixa etária dos cursistas do Curso Superior de Formação de Professores.**



**Figura 3: Tempo de atuação no magistério dos cursistas do Curso Normal Superior com Mídias Interativas.**



**Figura 4: Tempo de atuação no magistério dos cursistas do Curso Superior de Formação de Professores.**

### Alunos do Curso Normal Superior. Superior de Formação

### Alunos do Curso Professores.

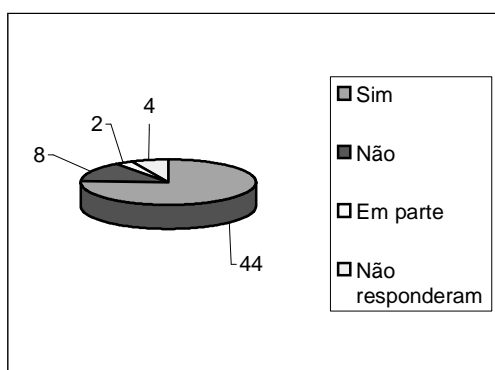


Figura 5: O curso oferece a formação necessária para os desafios da atualidade, no Curso Normal Superior.

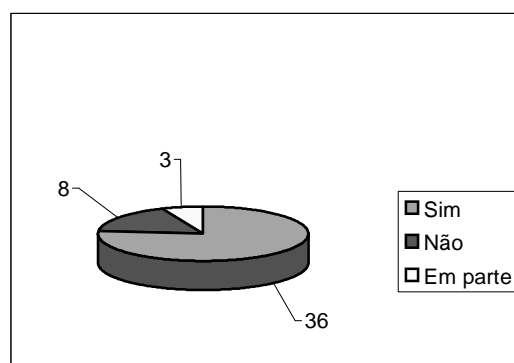


Figura 6: O curso oferece a formação necessária para os desafios da atualidade, no Curso Superior de Formação de Professores.

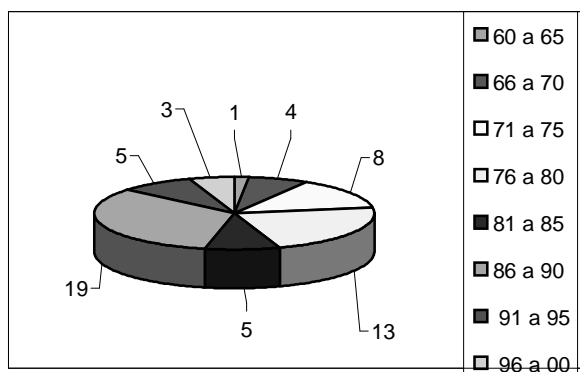


Figura 7: ano de conclusão do curso de

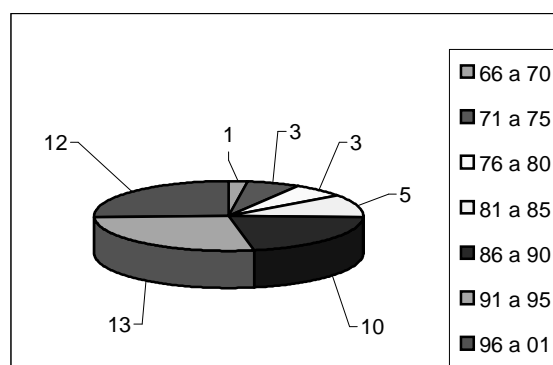


Figura 8: ano de conclusão do curso de

Magistério – Ensino Médio  
Aluno do Curso Normal Superior.

Magistério – Ensino Médio.  
Alunos do Curso Superior de Formação  
de Professores.

No Curso Normal Superior com Mídias Interativas a faixa etária dos estudantes/professores incide entre 41 a 45 anos (22%) e apresenta menor índice na faixa entre 20 a 25 anos (5%).

Quanto ao exercício do magistério, 30% apresentam entre 11 a 15 anos de atuação e apenas 2% têm menos de 5 anos de experiência.

Os participantes desse curso concluíram o magistério (ensino médio) há 12/16 anos, isto é, 32% e, 2% concluíram o curso há mais de 35 anos.

No Curso Superior de Formação de Professores a faixa etária dos frequentadores incide entre 20 a 25 anos (11%) e o menor índice fica na faixa de 41 a 45 anos de idade (6%).

Nessa modalidade, 44% dos frequentadores apresentam de 6 a 10 anos de experiência no exercício do magistério, sendo que, 6% estão entre 16 a 20 anos de atuação; 6% com mais de 25 anos; 28% concluíram o curso do magistério (ensino médio) há 6/10 anos e 2% concluíram o curso há mais de 30 anos.

No Curso Normal Superior os estudantes/professores estão numa faixa etária mais avançada e apresentam mais anos de experiência no exercício do magistério, contrapondo-se a situação dos estudantes do Curso Superior de Formação de Professores, no qual os frequentadores são mais jovens e, conseqüentemente, menos experientes no campo profissional.

Os estudantes/professores do Curso Normal Superior com Mídias Interativas afirmam que o currículo do curso leva a mudanças reflexivas (21%). No entanto, uma porcentagem significativa (19%), considera que o curso deixa a desejar; 17% destacam o acesso a novas tecnologias; 15% confirmam que o curso levou a mudanças na prática pedagógica; 10% consideram que a real contribuição veio dos estudos independentes e da troca entre colegas; 10% reconhecem que o curso trouxe teorias atuais; 7%

destacaram a fundamentação teórica e as novas experiências; 7% consideram a fundamentação e os conteúdos fracos, sendo que o lado prático e positivo resultou das atividades, dos momentos de tutoria e das vivências educadoras; 5% julgaram que as aulas simplificadas perdem a essência.

Outros aspectos positivos são evidenciados nessa modalidade: os conhecimentos proporcionados inovam as competências e habilidades; a metodologia e o desenvolvimento são muito bons; a abertura de caminhos para aplicação de novas metodologias, técnicas, trabalho interdisciplinar; habilidade e uso do computador; o curso leva ao aperfeiçoamento da leitura e da escrita; trouxe mais segurança em relação à profissão.

Quanto aos aspectos negativos também houve destaques: assuntos de real valor são deixados de lado enquanto outros são abordados de maneira cansativa, como por exemplo os PCNs; docentes que não usam os recursos tecnológicos devidamente; temas transmitidos com pouca criatividade; a proposta do curso não vigorou.

Consultadas as Equipes Técnicas Pedagógicas de onze escolas, nas quais atuam 45 estudantes/professores, nove confirmaram que o Curso Normal Superior com Mídias Interativas está oferecendo a formação necessária para os profissionais da educação atuarem com eficiência, segundo as competências exigidas pela educação, na era da pós modernidade.

No entanto, uma equipe critica apontando como “tênue” a busca de alternativas, estratégias e ações para intervenção efetiva e eficaz para atender o aluno em defasagem. Ainda prevalecem padrões tradicionais de atividades.” Tal postura compromete a finalidade do curso que visa formar um profissional capaz de reflexão de suas ações com a descoberta de novos referenciais, compreendendo múltiplos contextos, produzindo melhorias no seu saber fazer, onde o profissional se recria, fortalecendo-se e contribuindo para o êxito da educação escolar.

O enfoque dos conteúdos compromete aspectos das Diretrizes (MEC, 2000)

quando ressalta que "Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é por meio da aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências." Entende-se por conteúdo os conhecimentos teórico/práticos necessários para o exercício eficiente do profissional da educação na comunidade escolar onde atua.

No Curso Superior de Formação de Professores, 21% afirmam que o curso ampliou conhecimentos, e 8% consideram relevantes os aspectos em relação a teoria/prática e novos questionamentos frente aos problemas educacionais; 6% consideram que houve avanços significativos na prática pedagógica e visão para mudanças educacionais; 4% manifestaram os avanços na relação teoria/prática que levou a novos questionamentos; 4% consideram que o curso é apenas um degrau sendo que o professor precisa buscar seu aperfeiçoamento.

Outras justificativas positivas foram evidenciadas: instiga a pensar; abre oportunidades para leitura; proporciona melhor atendimento às diferenças de aprendizagem; ensina novas atitudes, novas maneiras de construir o conhecimento; desperta o interesse pela pesquisa; troca de experiência; grande melhoria no desempenho na sala de aula e no desenvolvimento do aluno.

Como aspecto negativo também ficou evidente que o curso precisa ser enriquecido com novas bagagens; aulas são com pouco proveito; não é um curso esclarecedor para mudanças e novos desafios; há pouco conteúdo, muito resumo e poucas explicações por parte do professor; não traz nada de novo; deveria ter mais com dinâmicas, conteúdos aprofundados e diversificados; a exigência do estágio tira o tempo para leituras; necessidade de mais aprofundamento e reflexão dos professores sobre a prática; poucas aulas para assuntos importantes.

Consultadas as Equipes Técnicas Pedagógicas de oito escolas onde atuam 32 estudantes/professores, cinco equipes confirmaram que o curso oferece a formação

devida para a atuação desses profissionais, de acordo com as exigências em relação à educação na atualidade. No entanto, apontam falhas nos conteúdos e metodologias, que não estão adequadas à realidade da escola pública; dificuldades entre teoria/prática; as informações recebidas no curso não suprem as necessidades do cotidiano escolar desfavorecendo a busca de mudanças; é preciso maior qualificação para interagir com o meio; falta promover situações em que o professor realmente reconheça a sua práxis pedagógica e estratégias de superação.

Tais aspectos comprometem a finalidade do curso, ou seja, “que se garanta para ele uma perspectiva inovadora de formação de professores em exercício no sistema de ensino. Tal perspectiva está respaldada na compreensão de que a Educação foi, é e continuará sendo a prioridade das prioridades, pois, é ela que permite continuar sustentando a vida civilizada e democrática nas cidades, nos estados e nos países. Como processo permanente de aprendizagem, a Educação é a mais importante atividade humana, porque permite desenvolver a habilidade exclusiva dos seres humanos, que é a habilidade de criar. E é por meio da criação que podemos pensar num desenvolvimento social e humano que leve à superação das desigualdades sociais, da exclusão, da marginalidade, que são as mais perversas doenças sociais.” É o que consta da proposta pedagógica do curso em evidência.

Referente a qualidade dos conteúdos abordados o curso deixa de atender aspectos das Diretrizes MEC, 2000, p.42-2 que enfatiza os conteúdos como “...por meio deles que os propósitos da instituição de formação se realizam. Assim, no seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento de competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal - na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional.”

Para dar conta desses aspectos, é imprescindível o domínio do conhecimento teórico/prático, a compreensão das demandas dos novos tempos (novos paradigmas de ensino/aprendizagem, de currículo, da gestão, da pesquisa, de estratégias de avaliação, do novo papel da escola e da educação permanente.

Quadro 3: O que os estudantes/professores elogiam nos cursos:

<p>No Curso Normal Superior, 29% dos cursistas destacam o trabalho realizados pelos tutores; 27% destacam o espírito inovador; 25% elogiam a utilização de novas tecnologias; 8%, os trabalhos em equipe. Também fazem menção ao preparo de alguns docentes e às aulas dinâmicas destes, à duração e currículo do curso, ao repasse do conhecimento, ao material de apoio, à visão ampla de educação que oferece, à fundamentação teórica, ao crescimento profissional, à reflexão sobre o trabalho.</p>	<p><b>Dos estudantes/professores consultados no Curso Superior de Formação de Professores, 25% não se manifestaram, 23% destacaram a dedicação dos professores, 15% elogiaram os conteúdos e a metodologia, 12% a oportunidade de se qualificar. Também foram destacados a qualidade das aulas, a habilitação e experiência dos professores, a valorização do curso, os conteúdos abordados e as novas propostas pedagógicas.</b></p>
--	---

Quadro 4: Críticas manifestadas em relação aos cursos:

<p><b>34% dos cursistas criticam as videoconferências monótonas e extensas; 19% afirmam que os organizadores estão perdidos na proposta, 8% destacam os conteúdos fracos e ultrapassados, a classificação do curso a distância, desejando melhor aproveitamento quanto as atividades on-line. Houve críticas também em relação à falta de material de apoio, à prática tradicional de alguns professores, às 200 horas de estudos independentes, ao atraso nos resultados das avaliações, à falta de embasamento teórico, à falta de clareza na solicitação de atividades; ainda reclamam quanto aos temas mal explorados, aos assuntos repetidos, à dificuldade de comunicação.</b></p>	<p><b>36% não responderam, 12% criticam o acúmulo de trabalhos e 12% o pouco tempo para produzir.</b></p> <p>Houve críticas quanto aos conteúdos pouco aprofundados, e apontam a necessidade de mais empenho de alguns professores.</p>
--	---

Quadro 5: Sugestões para a melhoria dos cursos ofertados:



<p>19% dos cursistas manifestaram suas sugestões em relação às videoconferências, solicitando que sejam mais curtas; 15% sugerem que o curso seja reavaliado quanto a metas, objetivos e organização; 12% sugerem melhor aproveitamento dos momentos on-line, e 10% solicitam aulas mais dinâmicas. São destacadas sugestões em relação à melhoria da qualidade das aulas; a mais material de apoio; a mais fundamentação teórica; a maior clareza na precisão de propostas de atividades; estrutura e funcionamento do curso; professores assistentes mais objetivos.</p>	<p>46% não manifestaram suas opiniões; 6% sugerem mais trabalho em sala de aula sob a orientação do professor; solicitam professores menos tradicionais, mais conscientes para não “matar” aulas; rever a questão do estágio exigido.</p>
--	---

#### 4.2.2. Mudança de Postura dos Professores

Entre as competências necessárias para que o docente possa corresponder às exigências do mundo pós moderno, em quais aspectos que a estudante/professora demonstrou avanços significativos, mudanças de postura, em consequência do processo de sua formação?

A) Em relação ao aluno:

Dos estudantes/professores consultados do Curso Normal Superior, apenas 57% responsabilizam-se pela aprendizagem dos alunos.

Esta atitude não corresponde a uma das competências deste curso que visa a preparar o professor para a solução de problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, contribuindo para a melhoria da aprendizagem por parte dos alunos e da comunidade escolar, em geral.

Quanto aos conteúdos como meio para desenvolver capacidades e competências, só os exploram 76%; 77% explora o erro como recurso pedagógico; 82% desenvolve projetos para trabalhar conteúdos; 86% utiliza a avaliação como diagnóstico para aprendizagens subsequentes; 86% estabelece contrato didático com seus alunos; 88% explora a diversidade da sala de aula em situações interativas; 89% promove trabalhos em equipe visando à aprendizagem almejada; 89% atua como mediador da aprendizagem do aluno; 91% utiliza novas metodologias, estratégias e materiais de apoio e desenvolve o trabalho pedagógico voltado para uma cidadania consciente; explora conhecimentos prévios e promove atividades significativas.

As Equipes Pedagógicas Administrativas consultadas consideram que as estudantes/professoras demonstraram avanços significativos em todos os aspectos questionados, sendo que, entre as 11 equipes, 3 também apontaram que os professores não se responsabilizam pelo sucesso da aprendizagem do aluno; não sabem explorar a diversidade, nem a heterogeneidade existente na sala de aula promovendo situações interativas; não exploram os conhecimentos prévios dos alunos para promover aprendizagens significativas.

Esses três aspectos são de essencial importância para o sucesso na aprendizagem, pois, segundo PERRENOUD (2000) partir de representações e conhecimentos que o aluno já possui requer competência didática do professor para fundamentar-se nessas representações prévias sem se fechar nelas, mas incorporar novos elementos às representações já existentes; a competência do professor está em enfrentar a heterogeneidade de um grupo de trabalho promovendo situações interativas.

Responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem do aluno é uma das competências propostas nas Diretrizes para a Formação de Professores do MEC, para a qual os professores precisam preparar-se. Embora o professor não seja o único responsável pela aprendizagem do aluno, é o grande mediador e toda sua competência deve estar empenhada nesse aspecto.

Essa questão também ficou em especial evidência na opinião das estudante/professoras, demonstrando a falta de compromisso com o sucesso do aluno. Uma das características dos docentes, é, apontar a família, o nível sócio econômico, a deficiência do aluno, a falta de apoio da equipe técnica da escola, as condições de trabalho, etc. como fatores do fracasso escolar, mas não se posicionam como os principais elementos responsáveis para que a aprendizagem se efetive com sucesso. A LDBEN traça um perfil profissional no Art. 13. III incumbindo o professor de “zelar pela aprendizagem do aluno”, e toma como referência na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do aluno e não apenas a liberdade de ensinar do professor. Não é mais suficiente que um professor apenas ensine; terá de ter competência para produzir resultados na aprendizagem do aluno.

Interessar-se pelos erros dos alunos e utilizá-los como uma ferramenta didática, requer competência do professor para conduzir o aprendiz a tomar consciência deles e transpô-los.

Desenvolver projetos para trabalhar conteúdos , utilizando-os como meios para desenvolver capacidades e competências nos alunos, exige habilidade do professor para estabelecer uma cumplicidade e solidariedade na busca do conhecimento, envolvendo o aluno no planejamento, na pesquisa, levando-os a aceitar o desafio e a real vontade de saber, de aprender. O professor deixa de ser o dono do saber dentro da sala de aula, mas mobiliza um trabalho de parceria numa dinâmica intelectual, emocional e relacional.

No Curso Superior de Formação de Professores, da mesma forma, apenas

61% exploram o erro como recurso pedagógico. Esta postura contradiz uma das competências do Curso Superior de Formação dos Professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que visa a preparar os docentes para a análise das produções dos alunos e a interpretação do o significado dos “erros”, para fazer intervenções apropriadas que façam as crianças avançarem em suas hipóteses, a partir do conhecimento sobre desenvolvimento e aprendizagem, bem como do confronto entre esses conhecimentos e a aplicação de teorias e práticas didáticas.

A avaliação como diagnóstico da aprendizagem é utilizada em 70%; 72% estabelece contrato didático com seus alunos; 74% responsabiliza-se pela aprendizagem do aluno e explora a diversidade em situações interativas na sala de aula; 76% desenvolve projetos; 80% vê, nos conteúdos, meios para construir competências; 85% promove trabalhos em equipe e explora conhecimentos prévios; 91% utiliza novas metodologias; 93% desenvolve o trabalho pedagógico voltado para a cidadania consciente e ativa e atua como mediador da aprendizagem.

Das oito Equipes Pedagógicas Administrativas consultadas, 5 definiram que o professor não dá abertura para que os alunos participem da organização do trabalho em sala de aula, evitando, com isso, promover uma ação conjunta nas decisões do encaminhamento do processo educativo; quatro equipes também reconhecem que o erro do aluno não é explorado como recurso pedagógico e a avaliação não é vista como diagnóstico para aprendizagens subsequentes; três equipes apontaram que o professor não sabe explorar a diversidade, nem a heterogeneidade existente entre os alunos, não desenvolvem projetos para trabalhar os conteúdos curriculares, assim como não promovem trabalhos em equipe que visem a situações interativas e colaborativas. A falta de compromisso do professor nesses aspectos enfatizados, compromete os princípios para o processo de aprendizagem dos indivíduos definidos pela UNESCO como os 4 pilares da educação: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver, o aprender a ser.

A postura da Pedagogia Tradicional encontra-se presente nas atitudes dos docentes que não se inovam e, conseqüentemente, não inovam.

Segundo BEHRENS (1999), uma prática pedagógica num paradigma emergente propõe metodologias que incentivam o trabalho coletivo com responsabilidade. Para tanto, o professor deve organizar atividades diferenciadas, projetos desafiadores, criar para o aluno e com o aluno, uma escola que apresente um ambiente inovador, onde o aluno é um ser participativo capaz de propor e inovar.

“Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos” é uma competência referente ao domínio do conhecimento pedagógico definidas pelo MEC. Para DEMO (1995) a avaliação aparece como necessidade intrínseca do processo de gestação, cultivo e aperfeiçoamento da qualidade, com compromisso incluyente; a única razão de ser da avaliação é a de fazer-se processo de sustentação constante do bom desempenho dos alunos e dos professores; é pois, componente cotidiano do processo de aprendizagem e parte integrante da formação da competência formal e política.

Para PERRENOUD (2000) ao organizar e dirigir situações de aprendizagem, a competência do professor está em “trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem.” (ASTOLFI, apud PERRENOUD, 2000, p.32) propõe que se considere o erro como uma ferramenta para ensinar, um revelador dos mecanismos de pensamento do aprendiz.

#### B) A mudança de postura profissional do professor:

No Curso Normal Superior, dos cursistas consultados, 77% têm o aluno como ponto de partida e de chegada do processo pedagógico; 79% consideram que passaram a ser pesquisadores por influência do curso; 81% vê na avaliação uma fonte de informações; 82% colabora em trabalhos de equipe dentro da escola; 86% possui plano de trabalho próprio; 88% investe na sua formação continuada; 91% associa

teoria/prática e busca inovar; 96% utiliza novas tecnologias como ferramentas; busca novos conhecimentos profissionais e relaciona o conhecer/fazer/conviver/ser; 98% tem uma postura profissional reflexiva e planeja com visão interdisciplinar e contextualizada.

Nessa modalidade de ensino, as Equipes Pedagógicas Administrativas reconhecem que os estudantes/professores demonstraram avanços significativos de postura em relação as competências enfocadas.

No Curso Superior de Formação de Professores, 72% tem o aluno como ponto de partida e de chegada do processo educativo e colabora em trabalhos de equipe dentro da escola; 74% possui plano de trabalho próprio; 76% utiliza novas tecnologias como ferramenta e vê na avaliação uma fonte de informações; 78% busca inovar; 83% considera que passou a ser um pesquisador devido à influência do curso; 85% relaciona o conhecer/fazer/conviver/ser; planeja com visão interdisciplinar e contextualizada; associa teoria/prática; 87% tem postura profissional reflexiva; 89% investe na sua formação continuada; 95% busca novos conhecimentos profissionais.

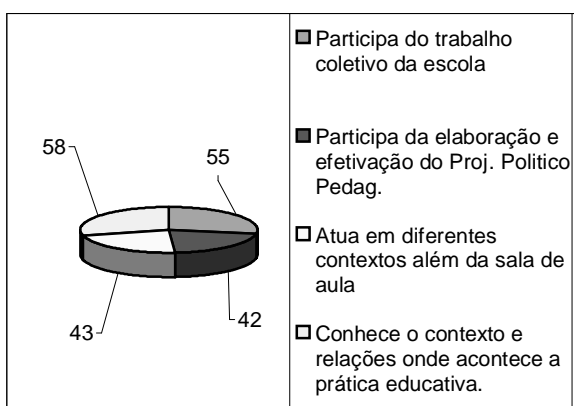
Nessa modalidade de ensino, das oito Equipes Pedagógicas Administrativas consultadas, cinco não reconhecem no professor um pesquisador constante e não demonstram-se propensos à utilização de novas tecnologias como ferramentas para enriquecer o trabalho pedagógico; 4 equipes apontam que o professor não desenvolve hábitos de colaboração e de trabalho em equipe dentro da escola e 3 apontam falhas na associação entre teoria e prática; no reconhecimento do aluno como o ponto de partida e de chegada do processo pedagógico; na busca de inovações, assim como, ver na avaliação um recurso para ensinar melhor, como fonte de informação para delimitar os conhecimentos e a atuação dos alunos.

A postura profissional desses estudantes demonstra a falta de competências para atuar como educador comprometido com a reconstrução da educação no País. O Plano Nacional de Educação deixa claro que isolar-se na sala de aula, dando a mesma

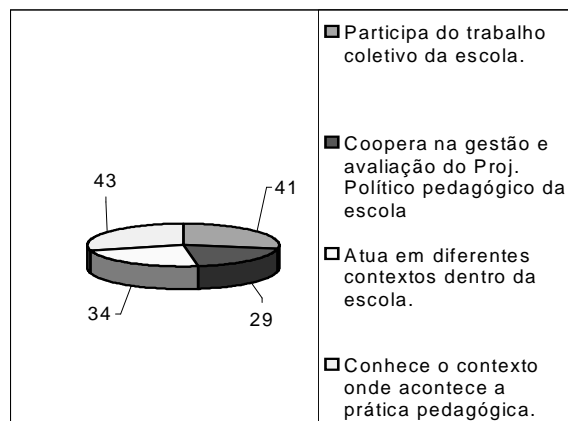
aula sempre, alheio aos acontecimentos do restante da escola, da comunidade e do país, é o primeiro passo para um professor se tornar obsoleto no mundo da educação.

Segundo Demo (1995), a capacidade de pesquisa é a maneira mais próxima e reconstruir conhecimento, passando da simples transmissão, para a atitude reconstrutiva. É a pesquisa vista como princípio educativo englobando teoria/prática, buscando no conhecimento a capacidade de intervir. O objetivo maior da escola é formar cidadãos, e, para isso, precisa de profissionais estimulados, bem preparados e sempre atualizados - profissionais dinâmicos, que saibam fazer análises, estabelecer relações, levantar hipóteses, dominar novas tecnologias e, principalmente, que estar aberto para aprender.

### C) Postura do professor em relação à escola:



**Figura 9: Mudança de postura do professor em relação a escola – Curso Normal Superior de Superior.**



**Figura 10: Mudança de postura do professor em relação a escola – Curso Formação de Professores.**

Foi considerada mais de uma resposta por participante.

Do Curso Normal Superior, duas Equipes Pedagógicas Administrativas apontam a falta de interesse do estudante/professor de atuar em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula.

Esta atitude do professor contrapõe-se à compreensão do papel social da escola e às devidas competências definidas pelo MEC, segundo as Diretrizes para a Formação de Professores.

Para PERRENOUD (2000), os professores que participam de tarefas fora de suas classes sofrem uma transformação, uma mutação de identidade, adquirindo uma aprendizagem de negociação. Ainda aprendem a construir programas, elaborar novos meios de ensino, ampliar sua cultura política, econômica, administrativa e sociológica, o que irá repercutir na sua prática cotidiana, além de manter uma atitude mais analítica e menos defensiva dos fenômenos de poder e de conflito dos funcionamentos institucionais.

No Curso Superior de Formação de Professores, quatro Equipes Pedagógicas Administrativas definem que há falta de interesse do professor em participar efetivamente do trabalho coletivo da escola.

Essa atitude compromete o Plano Nacional de Educação, uma vez que para sua definição é de extrema urgência redimensionar a escola, reconstruí-la através de um trabalho participativo de toda comunidade escolar para que a educação possa “contribuir” decisivamente no desenvolvimento pessoal, na vivência de valores sociais e morais, na produção cultural, bem como no desenvolvimento das ciências, das técnicas, do progresso material dos indivíduos das comunidades e do país.

Aqui, também compromete as competências definidas pelo MEC em relação à compreensão do papel social da escola, quando exige do professor a participação coletiva e cooperativa da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da instituição onde atua.



PERRENOUD (2000) afirma que as pessoas que trabalham na mesma instituição apresentam dificuldades de envolver-se num projeto comum, constituindo-se em ator coletivo, particularmente no campo de uma profissão ainda muito individualista.

#### D) Mudança de postura em relação à comunidade:

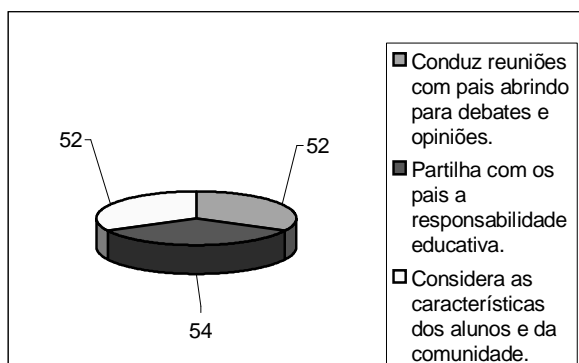


Figura 11: Mudança de postura em relação a comunidade – Curso Normal Superior.

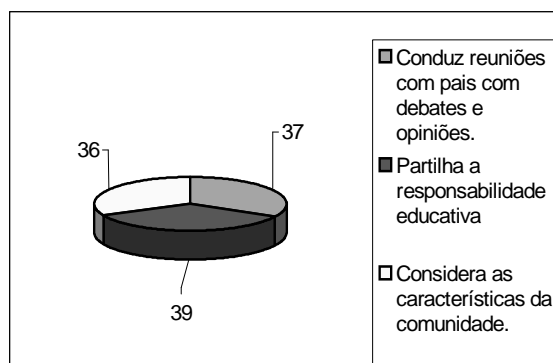


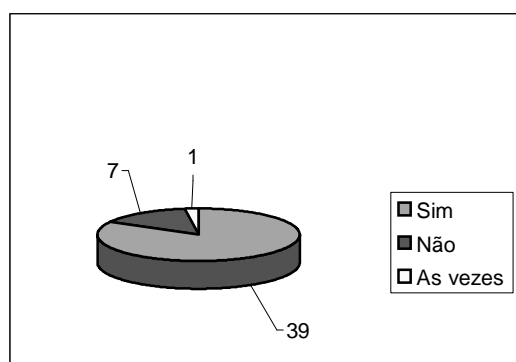
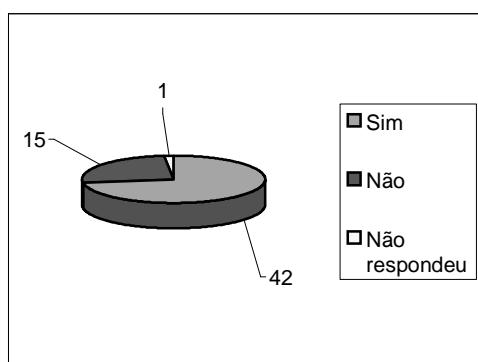
Figura 12: Mudança de postura em relação a comunidade – Curso Superior de Formação de Professores.

Foi considerada mais de uma resposta por participante.

A postura dos estudantes/professores do Curso Normal Superior em relação à comunidade destaca-se positivamente em relação aos estudantes/professores do Curso Superior de Formação de Professores.

#### 4.2.3. Relação Escola/Professor

A) A escola onde a estudante/professora exerce a docência contribui oferecendo apoio, suporte e oportunidades para atuar conforme as competências que lhe são exigidas como profissional da modernidade vigente.



**Figura 13: Contribuição da escola para que o professor exerça sua função com as competências necessárias – Curso Normal Superior.**

**Figura 14: Contribuição da escola para que o professor exerça sua função com as competências necessárias – Curso Superior de Formação de Professores.**

No Curso Normal Superior, 32% dos cursistas considera que recebem apoio da equipe pedagógica; 17% afirmam que a escola contribui com a realização de cursos. Eles justificam como aspectos positivos o respeito à autonomia; a prioridade dada aos professores na escola.

Como aspectos negativos indicam que: há pouco interesse do governo do Estado para capacitação de professores; não são criadas condições para troca de experiências; As sugestões se perdem por falta de interesse da equipe pedagógica e dos professores em escolas muito grandes; a escola quer o profissional competente, mas não investe neste aspecto. O professor não é valorizado para tal; nem suas sugestões não são aceitas. É mais fácil para a escola continuar na comodidade.

As Equipes Pedagógicas Administrativas afirmam que dão oportunidade ao professor para participar na construção do Projeto Político Pedagógico da escola; indicam o professor para participar de cursos, palestras, reuniões, troca de experiências; promovem estudos e debates de temas inovadores; incentivam a aplicação dos conhecimentos na prática.

No curso Superior de Formação de Professores, 6% considera que todos aprendem juntos na escola, mas outros 6% julga que as equipes pedagógicas não dão apoio, permanecendo nas críticas; por fim. 4% considera que a escola dá apoio para o crescimento profissional.

Justificam aspectos positivos, afirmando que há acompanhamento e suporte; a escola colabora com os recursos necessários; há boa receptividade; abertura para

diálogos e reuniões; a escola dá abertura para o profissional colocar em prática o que aprendeu.

Como pontos negativos destacam: dificuldades quanto ao aspecto físico; falta de interação entre os professores; ausência de apoio para o crescimento profissional; excesso de críticas; a alienação da escola; o fracasso somente recai sobre o professor; o nível de exigência da escola sem dar suporte ao professor.

Nessa modalidade, as Equipes Pedagógicas Administrativas afirmam que a escola mantém o compromisso de promover aprendizagens com maior grau de significação, procurando superar a práxis pedagógica através de reuniões, aconselhamento e trabalhos em grupos.

B) Incentivo à formação continuada do professor pela escola onde atua.

No Curso Normal Superior, 29% não se manifestou neste aspecto; 16% considera que não há incentivo e 22% afirma que é feito através de cursos e palestras.

Justificativas: há ajuda nas pesquisas; é concedida a oportunidade de repassar para os colegas o que aprendeu nos cursos; há promoção de grupos de aprimoramento e formação com estudos dirigidos. A Secretaria Municipal da Educação promove os cursos e incentiva a formação dos professores ainda, quando a escola desenvolve um papel ativo e inovador e quando demonstra a necessidade de aperfeiçoamento e instrumentalização, a que os professores não dão continuidade devidos os baixos salários.

Apontam como aspectos negativos: as equipes pedagógicas administrativas simplesmente fazem o repasse das datas dos cursos; não incentivam a formação continuada; outras não repassam avisos de cursos propostos pela Secretaria Municipal da Educação; não há pessoas capacitadas na escola para esse trabalho.

As Equipes Pedagógicas Administrativas afirmam que incentivam a formação continuada observando a predisposição dos professores para inovações e mudanças, dando apoio às solicitações do profissional, sugerindo cursos, palestras e

encontros pedagógicos, informando sobre material bibliográfico atual, promovendo palestras na escola sobre assuntos de interesse dos docentes.

No Curso Superior de Formação de Professores, 59% afirma que o incentivo ocorre através de cursos e palestras; 18% através de grupos de estudo e 18% afirmam que não há incentivo.

Afirmam que a escola deve obrigar o professor a se qualificar para atender as exigências da Lei; que há incentivo em dar oportunidades para desenvolver projetos e promover convênios para frequentar a universidade; em levar à reflexão que o futuro pertence a quem mais se aperfeiçoa; em dar alternativas para buscar conhecimento; em mostrar a importância do professor ser um pesquisador ofertando oportunidades para isso; em possibilitar abertura para que o professor aplique o que lhe está sendo transmitido; em apoiar para a escolha de temas e idéias de interesse.

As Equipes Pedagógicas Administrativas afirmam que incentivam a formação continuada dos professores mostrando-lhes a necessidade da formação e apoiando todas as iniciativas e solicitações; através de assessoramentos e palestras; acesso à assinatura de revistas e às programações da TV escola, a aquisição de material pedagógico para o docente.

#### 4.3. CONSIDERAÇÕES EM RELAÇÃO AOS CURSOS ANALISADOS:

Analisou-se os sistemas de ensino a distância com mídias interativas (presencial virtual) e o sistema presencial de formação de professores, em relação às competências definidas pelo Ministério da Educação e Cultura MEC (2000) nos Referenciais para Formação de Professores, confrontando com as competências propostas por DEMO e PERRENOUD.

##### a) Quanto ao Curso Normal Superior com Mídias Interativas:

- é um curso no qual predomina o repasse de informações através de videoconferência, restringindo-se a aulas expositivas por intermédio de um meio eletrônico moderno. A

interatividade é pouco explorada, mantendo-se entre professor e aluno a troca de idéias de pequenas questões que não levam ao questionamento reconstrutivo, à análise de situações críticas enfrentadas pela situação educativa atual. A interatividade entre as salas não acontece. São aulas monótonas, desmotivadas, cansativas, em que o aluno anota, copia e não retorna àquelas informações para reconstruir sua prática; deixa, portanto, uma lacuna significativa quanto as competências que o curso se dispõe a formar;

- mantém professores com postura tradicional, sem visão inovadora de um paradigma emergente, voltado para a informação, sem a reconstrução crítica para que esta se transforme em aprendizagem;
- Apresenta o embasamento teórico aquém para um nível de ensino superior;
- as tarefas on-line seguem a mesma sistemática. Perde-se a oportunidade de lançar questões motivadoras, que instigam o processo de aprendizagem autêntica que exigem pesquisa, discussão, elaboração própria, análise reflexiva, teorização das práticas;
- os trabalhos desenvolvidos nas tutorias são o ponto alto desse curso, onde acontece a discussão, análise, reflexão sobre a práxis pedagógica, com base nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), exigindo do estudante/professor elaborações individuais e coletivas, buscando a construção de uma prática educativa transformadora;
- Nas Vivências Educadoras o estudante/professor realiza pesquisa de campo para levantamento de dados e a elaboração de projetos de intervenção nas instituições educativas e na comunidade. No entanto, com uma fundamentação teórica pouco consistente, o estudante/professor se mantém em torno da mesma realidade, com seus ranços, uma vez que realiza as vivências educadoras no campo de trabalho onde atua como docente. Isso dificulta a análise e o confronto com outras realidades para avançar nas suas concepções sobre o processo educativo, comprometendo a competência de “participar de processos de investigação e intervenção com outros docentes e alunos,

utilizando métodos diversos”, bem como “ampliar a perspectiva, valorizar a diversidade, para obter novos referenciais para trabalhar conceitos em contextos diversificados”. São competências que o curso se propõe a formar.

- O Curso Normal Superior com Mídias Interativas traz no seu âmago uma proposta inovadora, mas perdeu-se na questão de “organizar formas mais ativas, interessantes e significativas de aprendizagem, gerindo tempos e espaços, a partir do currículo, e utilizando adequados e criativamente os recursos e as tecnologias disponíveis”. Esta é uma das competências que o estudante/professor deverá formar no curso mas que, no entanto, não vivenciou no seu processo de formação.

- O estudante/professor não mantém vínculo com a instituição o que dificulta a visão e a postura de universitário.

#### b) Quanto ao Curso Superior de Formação de Professores:

- Os conteúdos teóricos abordados são insuficientes para encaminhar o professor à reflexão sobre a ação, inibindo-o de novas alternativas para a prática docente, e de responsabilizar-se pela aprendizagem do aluno;

- O curso não dá conta de formar as competências para as quais está destinado devido a fatores como: despreparo do próprio docente no sentido de encaminhar questões que exigem reflexão, pesquisa, análise, elaboração própria, reconstrução do conhecimento e conseqüentemente, das práticas pedagógicas; a carga horária se reduz apenas ao currículo extensivo baseado em aulas que não preparam para enfrentar novos desafios; o aglomerado de disciplinas, feito aos pedaços, não privilegia o saber pensar ou o aprender a aprender, não construindo as competências exigidas pela cidadania e pela sociedade moderna;

- Os estudantes/professores trazem uma postura profissional com base na tendência pedagógica tradicional, e a precariedade de sua formação até o ingresso na universidade, gera o entrave para o avanço atitudinal voltado para o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser como

profissional, para, só então, estar preparado para trabalhar com seu aluno nestes quatro pilares.

c ) Considerações comuns aos cursos analisados:

- Os cursos estão voltados para atender a uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases, proporcionando aos estudantes/professores a formação em grau superior até o final da presente década, deixando a desejar em qualidade.
- O próprio aluno é um entrave para os avanços das propostas universitárias, que, por comodismo, prefere receber tudo pronto do professor, principalmente quando estão apenas em função de obter um diploma em detrimento da construção e re-construção do conhecimento necessários para o bom desempenho profissional. Apontam os anos de experiência na regência de classe como verdades prontas e acabadas sem direito de questionamentos.
- Os cursos tomam a docência como base para a formação quando o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente. LIBÂNEO (1999, p. 47) afirma que “a base comum de formação do educador deva ser expressa num corpo de conhecimentos ligados à pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade peculiar de prática educativa”. A base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente. Com efeito, “a Pedagogia corresponde aos objetivos e processos educativos. Justamente, em razão do vínculo necessário entre a ação educativa intencional e a dinâmica das relações entre classes e grupos sociais, é que ela investiga os fatores que contribuem para a formação humana em cada contexto histórico-social, pelo que vai constituindo e recriando seu objetivo próprio de estudo e seu conteúdo – a educação. Somente com esse entendimento é possível formular uma concepção de formação do educador, pois é a teoria pedagógica que pode, a partir de prática, formular diretrizes que darão direção à ação educativa”. (ibid, p. 48).

- Quanto à pesquisa de campo, os cursos se limitam às instituições escolares e, geralmente, à própria instituição onde o estudante/professor exerce a docência, limitando a visão da realidade, o confronto com outras realidades, a maneira como o aluno das séries iniciais do ensino fundamental chega nas séries subseqüentes, o contexto social que absorve o aluno egresso da formação básica. Enfim, é preciso ampliar os horizontes da pesquisa para avançar na análise, reflexão /ação, na busca de novas alternativas para a prática pedagógica voltada para a educação transformadora com qualidade formal e política. O estudante/professor estudou e se formou numa instituição escolar, retorna para trabalhar num ambiente com as mesmas características, realiza pesquisas no mesmo campo, isto é, gira em torno das mesmas situações sem perspectiva de ampliar sua visão de mundo ultrapassando os muros da escola.

- Os cursos mantêm-se fechados no currículo extensivo com repasse de conhecimento com aglomerado de disciplinas fragmentadas, sem ênfase no saber pensar e na autonomia do aluno. Não aparece a excelência crítica e criativa, quando, “o currículo intensivo, por sua vez, não age pelo conglomerado de aulas, mas pelo aprofundamento qualitativo, por meio do qual, ao (re)construir conhecimento próprio, adquire também a necessária visão geral do curso. Sobretudo busca formar a competência capaz de preparar para a vida e dar conta de novos desafios, dentro do contexto da educação permanente”.(DEMO,1996.p.109).



## CAPÍTULO 5

### **5. PROPOSTA DE CURSO SUPERIOR A DISTÂNCIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL, VISANDO À EXCELÊNCIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

#### **5.1. INDICAÇÕES PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA DETERMINADAS PELO MEC.**

Em função da tendência de expansão das iniciativas de educação a distância, para atender a grande demanda de formação de professores, e da preocupação demonstrada pela comunidade educacional em relação ao alcance não só quantitativo, mas também, qualitativo dessas iniciativas, é preciso seguir indicações do MEC para assegurar a necessária qualidade dessa modalidade de formação.

1. A educação a distância para a formação profissional de professores não pode prescindir de espaços presenciais e esses não podem restringir-se exclusivamente aos exames e avaliações finais: a presença de formadores como parceiros experientes dos professores é insubstituível no processo de formação. Os momentos presenciais, quando em pequenos grupos, com prioridade pelo menos quinzenal, criam as necessárias condições para que haja acompanhamento dos participantes dos programas e para a vivência da interlocução requerida pelo trabalho do professor. Os tutores – responsáveis pelo acompanhamento de grupos de professores – precisam assumir a coordenação da supervisão e de grupos de estudos, garantindo o desenvolvimento de conhecimentos experienciais para atuar em situações contextualizadas e de discussão teórica.
2. A existência de uma organização que estruture, sistematize e

operacionalize as ações previstas com a participação dos profissionais envolvidos no desenvolvimento e acompanhamento dos cursos é condição para a implementação da formação apoiada nos recursos de educação a distância. Essa articulação entre os diferentes atores é o equivalente ao desenvolvimento do projeto educativo das escolas de formação.

3. É necessário também que os formadores dessa modalidade não só estejam em constante atualização em relação às investigações de área educacional, mas também em relação às especificidades da formação a distância.
4. Assim como os momentos presenciais precisam ser garantidos para preservar a qualidade da formação, os materiais impressos têm igual relevância. Todo programa de formação a distância deve disponibilizar materiais que permitam aos professores em formação retomar os conteúdos trabalhados, tais como, cadernos de atividades, textos, vídeos e programas de computador, entre outros. O acesso a um acervo de bons livros para estudo e pesquisa, assim como a um local de encontro para trocas eventuais são também condições para uma formação profissional que não fique amarrada aos estudos dirigidos, o que compromete a sua qualidade.
5. O uso de meios de comunicação que favoreçam à interlocução entre os participantes do programa e os profissionais responsáveis pela sua formação profissional podem ser variados, como cartas, internet, telefonemas, rádio, mas em todos os casos precisam estar no centro das preocupações da formação a distância para garantir o acompanhamento dos alunos pelos formadores e para não incentivar práticas solitárias.
6. A avaliação processual dos professores, além de se pautar pela construção das competências profissionais, precisa acompanhar a capacidade de manejo dos instrumentos utilizados na educação a distância, para que possam ser atendidos nas suas dificuldades e levarem adiante o curso com

possibilidades de sucesso.

Referencias para Formação de Professores – MEC (2000, p. 133 e 134)

## 5.2.PROPOSTA DO CURSO

### - Descrição;

O curso aborda a formação de professores para a Educação Básica (séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil), proporcionando um conhecimento avançado sobre as políticas educacionais no país, as modernas teorias de aprendizagem, o papel do professor como agente de mudanças e as competências necessárias para um profissional qualificado, a metodologia das áreas específicas do conhecimento com visão interdisciplinar, a avaliação como processo includente, o planejamento como base do trabalho inovador. Igualmente aponta a pesquisa como fonte para relacionar teoria/prática estabelecendo novas propostas para o trabalho docente, voltado para uma educação que atenda às necessidades do aluno real.

### - Objetivo:

Formar o educador competente para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil comprometido com uma educação transformadora com qualidade.

### - Público Alvo:

Estudantes de educação, professores e gestores de escolas da rede pública e/ou particular empenhados em manter a sua formação continuada, conscientes de que

dessa competência depende a atualização e o desenvolvimento de todas as demais.

- Pré-Requisitos:

Acesso a Internet, conhecimentos básicos de informática e domínio de ferramentas tipo Eureka ou LearningSpace.

- Duração: 3.800 H.

No ambiente virtual de aprendizagem haverá um calendário indicando a data de início de cada unidade, a apresentação dos trabalhos de pesquisa e elaboração própria, a data do final do curso com previsão de continuidade.

- Metodologia:

Participação em atividades pela Internet utilizando ambientes virtuais de aprendizagem, estudos independentes, estudos em grupo virtuais e presenciais, pesquisa teórico/prática, elaboração própria, videoconferências, teleconferências tutoria presencial e virtual.

- Conteúdo:

- História da Educação e as políticas educacionais: as tendências pedagógicas através dos tempos – comparativo com as posturas atuais.
- Legislação escolar: ranços e avanços.
- Metodologia do trabalho científico.
- Metodologias das diferentes áreas do conhecimento.
- Psicologia do desenvolvimento.

- Avaliação educacional.
- Organização do trabalho didático/pedagógico. (interdisciplinaridade e transversalidade)
- Fundamentos do currículo de Educação Infantil - RCNEI.
- Fundamentos do currículo do Ensino Fundamental - PCNs
- A pesquisa como princípio científico/educativo.
- Teorias de aprendizagem.
- Planejamento e Gestão Organizacional.
- Tecnologias aplicadas a educação.
- Educação e Filosofia (Filosofia para crianças).
- Literatura Infantil.
- Prática de Ensino para alunos com dificuldades.
- Pesquisa e Prática de Ensino em instituições não escolares.
- Educação em creches. (pesquisa e prática)
- Arte e Educação.
- Educação Especial (pesquisa e prática).
- Educação de jovens e adultos.

- Avaliação:

Receberá certificado o aluno que atingir a média de participação nas atividades igual ou superior a 80%, que apresentar os trabalhos de pesquisa, projetos elaborados com visão inovadora, aplicação presencial de instrumentos de avaliação e, ao final do curso, realizar o trabalho de conclusão proposto.

- Continuidade:

- a) O participante poderá elaborar seu próprio projeto de continuidade com apoio da entidade organizadora do curso;
- b) O curso oferecerá opções de continuidade em diferentes aspectos relacionados à educação na atualidade.

### 5.3. ORGANIZAÇÃO DO CURSO:

Para os cursos de formação de professores a distância, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) determina que esta modalidade não pode prescindir de espaços presenciais e esses não podem restringir-se aos exames e avaliações finais. Os momentos presenciais, quando em pequenos grupos, quinzenalmente, criam as condições necessárias para que haja acompanhamento dos participantes dos programas e para a vivência da interlocução requerida pelo trabalho do Professor.

Segundo DEMO (1995) não há aprendizagem sem ambiência humana. “Os tutores – responsáveis pelo acompanhamento de grupos de professores – precisam assumir a coordenação da supervisão e de grupos de estudos, garantindo o desenvolvimento de conhecimentos experienciais para atuar em situações contextualizadas e de discussão teórica.” MEC (2000)

#### 5.3.1. Sentido Didático da Prática Tutorial:

As atividades que se desenvolvem na tutoria têm um conteúdo basicamente didático. O aluno da Educação a Distância tem a oportunidade de contar com o acompanhamento, tanto a distância, como presencial, da figura de um professor/tutor que facilita e ajuda o desenvolvimento de sua aprendizagem. A interação entre ambos se traduz, algumas vezes, na solicitação de esclarecimentos por parte do aluno; outras, em explicações, em orientações de informações concretas de que o aluno necessita

para seu estudo e que são atendidas pelo professor tutor.

Este sentido didático da prática tutorial pode-se apresentar nos seguintes aspectos:

- a) Informar. - Deve-se proporcionar ao aluno informações prontas e precisas de todos os temas e aspectos que são de seu interesse.
- b) Motivar. - O estudante da educação a distância necessita de estímulo do professor tutor para que mantenha o esforço e supere as dificuldades encontradas durante os estudos.
- c) Assessorar. - O aluno necessita orientações precisas em momentos de dificuldades, de dúvidas e indecisões. Este assessoramento o ajuda a conhecer melhor as técnicas de trabalho intelectual, a dominar estratégias que lhe permitam superar as dificuldades, a saber, onde encontrar as informações de que necessita no momento preciso, etc.
- d) Orientar. - Esta orientação deve contemplar não somente os aspectos didáticos-pedagógicos da realização das tarefas acadêmicas, mas também a aspectos pessoais, atitudinais e de formação da própria personalidade, de tal forma que o ajude a tomar decisões, bem como na resolução de momentos de dúvida e no desenvolvimento de seus próprios valores individuais.

O sentido didático da prática tutorial deve propiciar em todo momento o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de iniciativa do aluno. Conseqüentemente, deve desenvolver ações encaminhadas a ajudar e orientar os alunos a:

- Adquirir novos comportamentos sociais e familiares, a harmonizar o trabalho e o estudo, a equilibrar esta nova tarefa de estudo com as outras atividades e compromissos anteriormente adquiridos.
- Manter uma atitude de esforço positivo que lhe permita superar as

dificuldades, a sentir-se satisfeito e motivado pelo trabalho realizado, ainda que não se traduza em resultados imediatos tangíveis.

- Fomentar as habilidades técnicas de trabalho intelectual, métodos de estudo, estratégias de aprendizagem, etc..., que lhe permitam potenciar sua capacidade de aprendizagem por si mesmo e saber administrar melhor o tempo de que dispõe, para conseguir melhor rendimento no tempo em que se dedica aos estudos.

- Buscar informações e realizar investigações, habilitar-se ao uso da biblioteca e à utilização de outros recursos e meios técnicos, audiovisuais; na realização práticas de seus trabalhos.

Definitivamente, trata-se de conseguir que o aluno mantenha autoconfiança em suas próprias possibilidades, desenvolva sua auto-estima e potencialize sua capacidade auto-instrutiva mediante a organização proveitosa de estudo autônomo.

A tutoria pode desenvolver-se de duas maneiras:

- Presencial: individual e em grupos.
- A distância: também individual e coletivamente, por meio de: carta individual, correio eletrônico, telefone, vídeos e videoconferências.

#### 5.3.1.1. A tutoria presencial:

Os sistemas educativos tradicionais têm exagerado na necessidade da presença do professor para tarefas que os alunos podem levar a cabo de forma autônoma e independente. Igualmente na educação a distância é habitual que em determinados momentos o aluno se encontre com seu tutor e companheiros, com a finalidade de:

- Melhorar suas capacidades verbais através da comunicação em aula.
- Facilitar a compreensão do processo de comunicação e da conduta humana.
- Motivar e desenvolver atitudes e hábitos positivos em relação ao estudo.
- Propiciar a estimulação mútua entre os participantes do grupo.



- Estimular o trabalho em equipe explorando os materiais fornecidos.
- Discutir as práticas pedagógicas com base nas teorias estudadas.

a) A tutoria individual:

Esta modalidade de desenvolverá quando o professor tutor dispor de tempo para atender o aluno que solicitar uma orientação direta sobre problemas acadêmicos concretos, técnicas de trabalho e adaptação ao sistema.

Esse atendimento pode centrar-se em:

- Aspectos que fazem referência aos pré-requisitos necessários para abordar o estudo das matérias do curso.
- Dificuldades que podem oferecer os conteúdos expostos nos materiais de estudo.
- Dificuldades de caráter metodológico em relação às técnicas gerais de trabalho intelectuais independentes e particulares, requeridas pelas matérias do curso concreto, com o fim de consolidar as aprendizagens.
- Um aspecto importante nesse tipo de orientação individual que não se pode esquecer, é que faz referência ao estímulo concreto que muitos alunos precisam para continuar os estudos. A motivação se converte num elemento imprescindível nesse sistema.

b) A tutoria grupal:

É a forma ideal para que os participantes do curso se inter-relacionem com outros com o fim de compartilhar e complementar seus conhecimentos e minimizar os inconvenientes do auto-estudo.

Nas sessões grupais serão feitos intercâmbios de experiências e conhecimentos, confronto de idéias, potencialização do espírito crítico, respeito às posições antagônicas, aproveitando para fomentar os elementos socializadores.

A tutoria presencial em grupo pode explorar diversas formas de trabalho:

exposição de temas, seminários, diálogos, consulta grupal, etc.

As sessões de tutoria presencial enfatizam o sentido de pertencer a um grupo e a própria instituição, o que reforça a motivação ao estudo a distância e diminui o grau de ansiedade diante dos trabalhos e das avaliações prescritas.

As sessões presenciais em grupo devem estar previamente programadas, embora possam manter um grau de flexibilidade. A frequência desses encontros será registrada para atender a uma das normas legais do curso.

#### 5.3.1.2.A tutoria à distância:

Por tutoria não presencial ou a distância se entende toda ação ou instrumento que permite superar obstáculos na aprendizagem a distância sem a presença do tutor oferecendo ao estudante um controle e “feed-back” sobre sua aprendizagem. Cirigliano, 1983 citado por Aretio, 1996.

No sistema tutorial à distância, o cursista, individualmente, entrará em contato com o tutor utilizando os meios de comunicação estabelecidos, nos horários definidos anteriormente ou em pequenos grupos de estudo. Nesse contato, poderá formular algumas questões ou dúvidas e solicitar ao tutor que os esclareça, utilizando-se de um sistema interativo de comunicação. Os meios de comunicação utilizados podem ser variados tais como: cartas, Internet, telefone, rádio, fax.

Esse tipo de tutoria também é válido para outras ações:

##### a) Informativa

Utilizando o correio, o tutor envia a todos os alunos informações e circulares sobre:

- Convocação de reuniões gerais de início de curso.
- Informações sobre aspectos tratados em reuniões gerais.
- Calendário e horário das tutorias de apoio (presenciais), individuais e

encontros culturais.

- Datas de entrega de cadernos e trabalhos.
- Conteúdo das tutorias grupais.
- Qualquer outro tipo de informações que possam surgir.

#### b) Motivadora

Esta finalidade da tutoria postal está destinada de forma especial àqueles alunos que, em momentos determinados do curso, apresentam indícios de abandono, não comparecem as sessões presenciais e não enviam seus trabalhos, atividades e cadernos.

Também este caráter motivador pode e deve empenhar-se com todos os alunos em determinado momento crítico do curso.

#### c) Didática

Esta ação tutorial postal se deve levar a cabo através dos trabalhos, atividades, cadernos da progressão dos alunos. Quando o professor tutor devolve ao aluno um determinado trabalho realizado por este, não deve limitar-se a respostas frias, mas aproveitar para, além das correções, estabelecer comentários positivos, tanto em relação aos erros cometidos quanto aos acertos, o que constitui uma enorme fonte de motivação.

### 5.3.2. Material Didático

“Assim como os momentos presenciais precisam ser garantidos para preservar a qualidade da formação, os materiais impressos têm igual relevância. Todo programa de formação a distância deve disponibilizar materiais que permitam aos professores em formação retomar os conteúdos trabalhados, tais como: cadernos de atividades, textos, vídeos, programas de computador, entre outros”. MEC (2000, p.133 e 134)

Os materiais impressos podem servir como fonte primária de instrução ou como suplemento. Como fonte primária, os alunos devem usar o livro-texto e ler diversas unidades de acordo com um esquema pré-definido. Outras tecnologias, como

correio eletrônico, podem ser usadas para a interação professor-aluno, com mensagens, com as perguntas e respostas e envio dos trabalhos realizados para o professor.

Como suplemento para a instrução, os materiais impressos podem tomar forma de guias didáticos, usados em conjunto com tecnologias de áudio e vídeo. Os materiais impressos podem ser disseminados pelo correio regular ou através da Internet.

#### 5.3.2.1. Tecnologias computacionais

Com a popularidade da Internet, o uso do computador como meio de interação e remessa de materiais na EAD só tem aumentado. Como tecnologias primárias para EAD se colocam o correio eletrônico (e-mail), os mecanismos de colaboração via rede de computadores (chat e conferências) e a Web (World Wide Web – WWW).

##### a) Correio Eletrônico

O correio eletrônico é um meio fácil e barato de comunicação professor-aluno. Permite a configuração de serviços muito efetivos como listas de discussão e grupos de interesse.

A vantagem da comunicação por e-mail, inclui a versatilidade e conveniência do acesso a qualquer hora e qualquer lugar.

b) Chat - Esta forma de comunicação pode ser explorada com marcação de horários de atendimento pelos professores.

c) O uso da Web abriu um novo espaço para a EAD, proporcionando a intensificação do uso da rede global de computadores, a Internet. Existem milhões de web-sites com informações de todas as áreas que podem ser catalogados e explorados pelo aluno.

É preciso criar a página do curso utilizando ferramentas como Eureka ou Learning Space para apoio a sua construção, auxiliando na colocação de informações

relativas a ementa, conteúdo, materiais impressos, organização de atividades, controles diversos e mecanismos de interação.

#### 5.3.2.2. Tecnologias de vídeo - teleconferências e videoconferências

a) Fitas de vídeo podem estar à disposição do aluno enfocando assuntos específicos, entrevistas com grandes educadores, palestras, demonstração de atividades prática, etc.

b) Teleconferências e Videoconferências são recursos que podem ser explorados durante o curso, diversificando o acesso às informações pelo aluno, acrescentando elementos para suas elaborações próprias, além de permitir adicionar relacionamento pessoal à comunicação, que, embora virtual ou à distância, permite altos níveis de interatividade.

#### 5.3.3. Avaliação

Na execução do curso, promover retorno das solicitações dos alunos, encorajar as interações professor-aluno e aluno-aluno, promover treinamento contínuo de professores e tutores, garantir estrutura de suporte aos professores e sobretudo aos alunos a distância. Na prática, buscar a melhoria continuada do processo, corrigindo-o e aperfeiçoando-o sempre, pois esses são passos necessários para alcançar resultados positivos.

Partindo do pressuposto de que todo o processo será acompanhado a fim de detectar e viabilizar tomadas de decisões adequadas ao longo de todo o funcionamento do curso, o processo de avaliação dar-se-á em diferentes níveis:

- 1) Avaliação da aprendizagem: considerá-la quanto ao desempenho, níveis de dificuldades, participação e apresentação em atividades definidas na

proposta curricular do curso, atendendo às especificidades de cada disciplina; aplicação de instrumentos presenciais.

- 2) Avaliação do material didático: avaliar conteúdo, apresentação, facilidade de aprendizagem, e o mapeamento de aspectos problemáticos existentes no material para melhor adequá-lo a sua especificidade;
- 3) Avaliação da modalidade: deve ser fornecido por alunos e equipe para rever constantemente o sistema de EAD, proposto em seus aspectos administrativos e pedagógicos;
- 4) Avaliação do curso: deverá ser realizada com base na avaliação processual do curso a fim de estabelecer parâmetros de modificações que ocorrerão e refletirão na instituição. Analisar, igualmente qual o impacto ou reflexo disso nos alunos e professores com a finalidade de promover mudanças cognitivas e da práxis, que é o objetivo principal desta modalidade de ensino.

Diante disso, será avaliada a:

- Funcionalidade do curso: a coerência entre os objetivos, metas, resultados educativos, expectativas e necessidades da clientela;
- Eficácia ou eficiência: coerência entre as metas e objetivos educacionais considerados como valiosos e desejáveis na instituição universitária e os resultados alcançados;
- Eficiência: coerência entre entradas, processos e meios e os resultados educativos (produtividade);

A produtividade do aluno deverá ser acompanhada pelo tutor (em parceria com as instituições escolares) no período de um ano (1 ano de estágio probatório), verificando sua eficiência no desempenho das competências exigidas para o exercício da função docente, voltada para uma educação inovadora.

Disponibilidade: coerência entre as metas e objetivos propostos

institucionalmente e os recursos humanos, materiais e econômicos para a efetivação da proposta:

- Informação: coerência entre os resultados obtidos e as propostas de melhoria constantes do relatório final;
- Inovação: coerência entre o conjunto de melhorias necessárias para o alcance das metas e a decisão de inovar e revisar essas metas, entradas e processos.
- Continuidade: o profissional deverá ser submetido a uma avaliação de 5 em 5 anos para revalidar seu certificado de Educador, o que deverá ser considerado como requisito para sua progressão no plano de cargos e carreiras da instituição onde atua. Este aspecto seria a motivação para a formação contínua do profissional da educação em exercícios, atendendo um dos pontos enfocados pelos Referenciais para a Formação de Professores, lançado pelo Ministério da Educação MEC (2000).

#### 5.4. COMPETÊNCIAS QUE DEVERÃO SER ADQUIRIDAS DURANTE O CURSO:

O curso destina-se a formar cinco grandes competências como base nos Referenciais para a Formação de Professores MEC (2000), sendo que cada competência abrange várias outras para que se efetive a formação almejada do profissional da educação, fundamentado em DEMO (1995) e PERRENOUD (2000):

Quadro 6: Competências a serem adquiridas durante o curso proposto.

COMPETÊNCIA	COMO
<p><b>1-Compreensão do papel social da escola.</b></p> <p>Através de estudo teóricos, pesquisa de campo (escola, comunidade, sociedade) com questionamento reconstrutivo, elaboração de projetos inovadores que deverão ser aplicados no campo de atuação do estudante/professor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>.Compreender o processo ensino aprendizagem X contexto;</li> <li>.Conhecer a realidade econômica, cultural e social brasileira X contexto em que está inserida a prática educativa;</li> <li>. Produzir seu projeto pedagógico para poder : participar da elaboração, gestão, desenvolvimento, avaliação do projeto educativo e curricular da escola;</li> <li>.Manter a prática educativa X características dos alunos, comunidade, objetivos do projeto educativo;</li> <li>. Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos;</li> <li>. Estabelecer parceria X pais dos alunos: dirigir reuniões de informações e de debates, fazer entrevistas, envolver os pais na construção dos saberes.</li> </ul>
<p><b>2-Domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar.</b></p> <p>Através de estudo teórico, pesquisa e propostas de trabalho prático.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas do conhecimento e às questões sociais, adequando-os às atividades dos alunos;</li> <li>. Relacionar os conteúdos básicos das áreas do conhecimento com fatos, tendências, movimentos da atualidade, fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos;</li> <li>. Ter capacidade de trabalho interdisciplinar;</li> </ul>



	<p><b>. Fazer uso das novas linguagens e tecnologia para promover a efetiva aprendizagem dos alunos, avançando na direção da informática reconstrutiva, utilizando editores de textos, explorando as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino, utilizar as ferramentas multimídias no ensino;</b></p> <p><b>. Ser proficiente no uso da Língua Portuguesa;</b></p>
--	--

<p><b>3- Ter domínio do conhecimento pedagógico.</b> Através de estudo teórico, análise, pesquisa, reflexão sobre a prática existente, elaboração de propostas de trabalho, aplicação, análise dos resultados e realimentação, adquirindo a competência de:</p> <p><b>4- Conhecer processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica, através de estudos teórico e pesquisa para poder intervir para mudar a realidade e a aprendizagem do aluno.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Criar, planejar, gerir, realizar e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem do aluno, utilizando o conhecimento das áreas, as temáticas sociais transversais ao currículo escolar, os contextos sociais;</li> <li>. Considerar a diversidade dos alunos, utilizando diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço, de estratégias de comunicação, de atividades;</li> <li>. Administrar a heterogeneidade no âmbito da turma;</li> <li>. Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de dificuldades;</li> <li>. Trabalhar a partir de representações dos alunos, dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento;</li> <li>. Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo;</li> <li>. Administrar a progressão das aprendizagens;</li> <li>. Trabalhar em equipe, elaborando projetos comuns;</li> <li>. Confrontar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais;</li> <li>. Analisar, produzir e utilizar materiais e recursos didáticos diversificados voltados para combater o fracasso escolar, partindo do conhecimento detalhado do aluno;</li> <li>. Manter a relação confiante entre</li> </ul>
---	--

	<p><b>professor X aluno;</b></p> <p><b>. Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem, formular propostas de intervenção a partir dos resultados, tendo a capacidade de avaliar processualmente com compromisso includente;</b></p>
<p><b>5- Saber gerenciar o próprio desenvolvimento profissional, através da renovação constante. Frequentar cursos que favoreçam a pesquisa, a elaboração própria, a teorização das práticas, a avaliação processual, estabelecendo parâmetros de competências inovadoras.</b></p>	<p><b>. Ampliar seu horizonte cultural, atualizando-se, tendo flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura, capacidade de elaboração própria empenho na escrita como instrumento para o desenvolvimento profissional;</b></p> <p><b>.Elaborar e desenvolver projetos de estudo e de trabalho, compartilhar a prática e produzir coletivamente;</b></p> <p><b>. Saber explicitar as próprias práticas;</b></p> <p><b>. Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.</b></p>

## CAPÍTULO 6

### 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

#### 6.1. CONCLUSÕES

Tendo em vista o objetivo que norteou esse trabalho, buscou-se, passo a passo, vencer cada etapa proposta.

Contextualizou-se a evolução do ensino no Brasil, ficando evidente que a Educação Básica e a Formação de Professores para este nível de ensino nunca foi considerado prioridade na trajetória educativa no país. Esse fator justifica a “qualidade” da educação e as dificuldades para os avanços que se fazem necessários e urgentes no atual contexto.

A pesquisa e análise das teorias das competências de DEMO e PERRENOUD comprovaram que as exigências do MEC, nos aspectos referidos à formação de professores, são decisivas para o exercício eficiente do ofício de educador, como principal responsável pela construção da competência humana.

Para concluir esta etapa, resgata-se aqui um trecho do artigo EYNG, (2001) sobre a Formação Continuada do Professor no Planejamento e Gestão da Inovação:

No processo de inovação pedagógica na sociedade do conhecimento tem como principal agente inovador o professor. Esse profissional está desafiado a planejar e ser o gestor do processo inovador, e ao mesmo tempo gerenciar o seu processo de aprendizagem continuada. O professor pesquisador, reflexivo é o que aprende na prática inserida em um contexto próprio, na interação com o conjunto de agentes que atuam na escola e na sociedade. Estão os professores preparados para esta tarefa, detêm eles, as competências necessárias para o encaminhamento do projeto inovador, ora necessário?

Esse deve ser o objetivo norteador dos Cursos Superiores de Formação de Professores para que os docentes que atuam na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental realmente desempenhem suas funções com a devida

competência, voltada para uma educação com qualidade.

Analisando os sistemas de ensino a distância com mídias interativas e o sistema presencial de formação de professores, conclui-se que ambos os cursos deixam a desejar quanto a formação das competências exigidas pelo MEC assim como as apontadas por DEMO e PERRENOUD.

Os cursos estão voltados para atender à exigência de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, oferecendo a graduação em nível superior, no entanto, em relação a qualidade não correspondem ao esperado, no sentido de formar um profissional capaz de inovar a Educação Básica, favorecendo a construção da competência cidadã do educando, tornando-o um agente transformador da sociedade.

São cursos que apresentam uma carga horária reduzida, comprovando, novamente, que para formar o profissional dos profissionais qualquer coisa serve.

Isto não significa que quantidade garante a qualidade, desde que qualidade seja a essência norteadora do processo de formação de profissionais capazes de conduzir a educação que prime pela aprendizagem do aluno formando cidadãos competentes, sensíveis e éticos.

Analisando a Lei de Diretrizes e Bases do ponto de vista do Magistério apresenta alguns avanços quanto a exigência de formação superior para todos os docentes da Educação Básica. Aponta para os Institutos Superiores de Educação os quais podem manter o Curso Normal Superior, destinado a docentes de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; podem oferecer formação pedagógica para diplomados que queiram dedicar-se à Educação Básica e manterão programas de educação continuada para os profissionais da educação. A Lei aponta possibilidades de se criar instituições realmente inovadoras capazes de combater o fracasso escolar, tendo na pesquisa, na prática reflexiva e na relação teoria/prática a base para a transformação da escola que temos atualmente, numa instituição que venha corresponder às atribuições que lhe são inerentes.

A exigência do inciso III com respeito à educação continuada é condição indispensável para o exercício profissional, pois em torno do bom desempenho do aluno está a qualidade do docente.

Realizando um diagnóstico da atual formação de professores, conclui-se que a situação desses profissionais é uma questão difícil de solucionar, porque expressa um acúmulo histórico de defasagens, equívocos, desvalorização, despreparo e, conseqüentemente, a decadência da escola que não corresponde a sua função principal, ou seja, a aprendizagem do aluno. Segundo DEMO (1995), “nenhum docente é mais estratégico que aquele da Educação Infantil e das primeiras séries do 1º grau.” Por esta razão, é preciso rever a formação desse profissional em termos didáticos e científicos, assumindo um novo compromisso com a causa educacional, superando a precariedade existente com metodologias inovadoras no processo de formação para garantir as competências essenciais que primem pelo sucesso escolar.

“Dentre todos os fatores que incidem sobre a qualidade da educação, o mais sensível é a qualidade do professor.” (DEMO, 1995)

Com este enfoque, propõe-se um novo modelo de curso apontando possíveis mudanças curriculares, visando à melhor qualidade dos profissionais que atuam no Ensino Fundamental e Educação Infantil, tanto na modalidade presencial ou a distância.

Sugere-se, aqui, um curso a distância:

Por que um Curso a distância com 3.800 horas?

- O Curso Normal Superior com Mídias Interativas perfaz um total de 3.200 horas, das quais 400 horas são reconhecidas pela atuação regular do professor no sistema oficial de ensino e 500 horas referentes ao aproveitamento de estudos do Curso de Magistério, cursado em nível médio.
- O Curso Superior de Formação de Professores perfaz um total de 3.225, sendo que 800 horas são creditadas aos professores que comprovarem o exercício docente.

- Diante do despreparo do professor que vem atuando nas séries iniciais do ensino Fundamental e na Educação Infantil, esta é novamente uma forma de barateamento dos cursos de formação dos docentes para atuarem nesses níveis, sendo esta uma característica de toda trajetória histórica da educação básica no país.
- O problema educacional do país gira em círculo, ou seja, é preciso uma educação básica de qualidade, fator que exige competência de docentes bem formados. Os cursos de formação de professores não correspondem ao esperado nesse sentido, repercutindo numa educação básica precária, o que, conseqüentemente, resultará em indivíduos despreparados para enfrentar os desafios que a sociedade impõe, assim como, despreparados para enfrentar o grau superior uma vez que a qualidade da educação básica é o alicerce para a qualidade da educação superior e vice-versa.

A educação básica detém importância específica, no sentido de que o 1º grau é direito é dever de todos, no fundo, única política pública universal. Por ser a base do edifício educacional, cabe-lhe sempre a relevância própria dos alicerces, implicando neles a solidez do sistema como um todo. Entretanto, educação superior tem sua relevância própria, embora seu acesso seja restrito, porque o desafio da construção de conhecimento se realiza com proeminência maior nela, incluindo-se aí a formação dos professores de educação básica, bem como as propostas didáticas. Se olharmos também para o desafio da qualidade e lembrarmos que qualidade é atributo humano, a formação adequada dos professores básicos é componente de absoluta sensibilidade. Assim como não podemos conceber e realizar projeto próprio de desenvolvimento humano sem educação básica, porque não teríamos o sujeito histórico fundamental, não teríamos condições de transitar na vanguarda das inovações sem o concurso universitário. [...] a qualidade exigida pela cidadania e pela competitividade é a mesma em ambas. DEMO (1996, p. 101-102)

- Diante dessas considerações, justifica-se um curso superior de formação de professores que realmente venha formar as competências necessárias para um profissional capaz de reverter a situação educacional no país, enfrentando o desafio da qualidade, responsabilizando-se por uma educação básica com alicerces sólidos para a construção da competência humana exigidas pela cidadania e pela competitividade do mercado de trabalho na sociedade pós moderna.
- Justifica-se um curso com uma carga horária que possibilite um embasamento teórico consistente que leve à teorização das práticas e vice-versa; que proporcione uma

formação adequada, sobretudo com capacidade construtiva de conhecimento; que forme professores pesquisadores, ultrapassando os muros da escola para ter conhecimento real do contexto socioeconômico em que o processo educativo acontece; formar professores que tenham o aluno como sujeito central do processo, que ajam como orientadores na construção do conhecimento, e superem o cultivo das aulas copiadas partindo para um trabalho construtivo e participativo professor X aluno. Um curso capaz de superar as lacunas trazidas do Ensino Médio e avançar em termos de pesquisa, privilegiando o aprender a aprender, a capacidade de intervir, de organizar e dirigir situações de aprendizagem explorando a diversidade, a interdisciplinaridade;

- Justifica-se um curso que realmente trate o professor como profissional com valorização socioeconômica, e como tal, um curso que prime pela formação continuada e pela avaliação periódica (por exemplo, a cada 5 anos) , o que deverá estar atrelado aos planos de cargos e salários como aspecto motivador, incentivando o aprimoramento nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Desta forma, superará a supervalorização do título como um troféu que leva o professor ao comodismo sem mais nada a produzir;

- Um curso de formação de professores que realmente prepare educadores para desenvolver nos seus alunos capacidades e competências mínimas para a participação produtiva no século XXI, expressas nos Códigos da Modernidade de Toro (1997), que define sete pontos básicos para uma criança aprender nas primeiras séries do Ensino Fundamental:

- 1- Domínio da leitura e da escrita. Todas as crianças devem aprender a ler e a escrever com desenvoltura nas primeiras séries do Ensino Fundamental, para poderem participar ativa e produtivamente da vida social.
- 2- A capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas. Resolver problemas é tomar decisões fundamentadas em todos os domínios da existência humana.
- 3- Capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações. Na



sociedade moderna é fundamental a capacidade de descrever, analisar e comparar, para que a pessoa possa expor o próprio pensamento oralmente ou por escrito.

- 4- Capacidade de compreender e atuar em seu entorno social. A construção de uma sociedade democrática e produtiva requer que as crianças e jovens recebam informações e formação que lhes permitam atuar como cidadãos.
- 5- Receber criticamente os meios de comunicação. Um receptor crítico dos meios de comunicação (cinema, rádio, televisão, jornais e revistas) é alguém que não se deixa manipular como pessoa, como consumidor, como cidadão. Crianças, adolescentes, educadores devem aprender a interagir com as diversas linguagens expressivas dos meios de comunicação para que possam criar formas de pensar, sentir e atuar no convívio democrático.
- 6- Capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada. Num futuro bem próximo, será impossível ingressar no mercado de trabalho sem saber localizar dados, pessoas, experiências e, principalmente, sem saber usar essas informações para resolver problemas.
- 7- Capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo. Saber associar-se, saber trabalhar e produzir em equipe, saber coordenar, são saberes estratégicos para a produtividade e fundamentais para a democracia.

Em primeiro lugar, o professor como profissional deve ter domínio de todas essas capacidades e competências para, diante dessas pedagogias auto-ativas e cooperativas tornar-se um orientador e um motivador para a aprendizagem. Para isso, as melhores salas de aula e os melhores recursos técnicos devem ser destinados às primeiras séries do Ensino Fundamental, tendo à frente os melhores professores como articuladores de todo um processo comprometido com o sucesso escolar.

Enfim, os aspectos que justificam um curso superior de formação de professores pautado na qualidade vão muito além dos destaques aqui referenciados. As

palavras de Moran (2000) sintetizam a finalidade primordial de qualquer processo educativo, seja na educação básica ou no grau superior de formação:

Educar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e de trabalho e tornar-se cidadãos realizados e produtivos.

## 6.2. SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS

Analisando dois cursos de formação de professores (Curso Normal Superior com Mídias Interativas e o Curso Superior de Formação de Professores) ficam alguns questionamentos para pesquisas futuras, dando continuidade à busca de soluções eficazes para a qualificação do profissional da educação.

Em ambos os cursos, 76% dos estudantes/professores afirmam que estão recebendo a formação necessárias para enfrentar os desafios educacionais da atualidade. No entanto, do Curso Normal Superior, apenas 57% dos cursistas se responsabilizam pela aprendizagem do aluno e do Curso Superior de Formação de Professores esse item permanece em 74%.

Considerando esses dados, ficam indagações: como a teoria enfocada nos cursos chega realmente à sala de aula levando o estudante/professor a uma prática inovadora, reflexiva? Como o desempenho desses profissionais está refletindo no processo de aprendizagem do aluno e na construção de sua competência cidadã ?

Esta seria a abordagem de uma nova pesquisa, no empenho de ver concretizada uma das idéias-chave do PNE, que aponta a educação como fator de desenvolvimento social e econômico do País. Objetivo que somente será possível se todas as pessoas dele participarem com certo nível de instrução formal, de conhecimento e de competências desenvolvidas pela educação para ser capaz de

entender o que acontece no mundo, inserir-se no exigente e competitivo mercado de trabalho, ser criativo e flexível de acordo com a dinâmica das mudanças que ocorrem em todos os campos da atividade humana. Para ser capaz, enfim, de exercer a cidadania com autonomia, espírito crítico e participação construtiva.

## REFERÊNCIAS

- ARETIO, L.G. **La Educación a Distancia y la UNED**. Madrid: Fareso, 1996.
- BEHRENS, M. <sup>a</sup> **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.
- CASTRO, A D. e CARVALHO, A M.P. **Ensinar a Ensinar**. São Paulo: Pioneira, 2001.
- CASTRO, C. M. **Conferência: Grandes Encontros**, 2000.
- DELORS, J. . **Educação: um tesouro a descobrir**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- DEMO, P. **ABC: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico**. Campinas: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Questões para a teleeducação**. São Paulo: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papirus, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Conhecimento Moderno**. São Paulo: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Um Brasil Mal-Educado**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- DIDONET, V. **O plano nacional de educação e os planos estaduais e municipais**. Gestão em Rede. Nov./dez, 2001.
- EYNG, A M. Artigo: **Formação Continuada do Professor, planejamento e gestão da inovação**, 2001.
- FRIZZO, M.N. **A formação profissional do professor pela pesquisa e interação com a escola**. Espaços da Escola. Ano 4 n. 31. Jan/mar. p.31-42, 1999.
- GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação** 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GONÇALVES, C. T. F. **Quem tem medo do ensino a distância**. Educação a Distância, n. 7-8 INED/IBASE , 1996.
- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, parte 1. Disponível em <http://www.iis.com.br/~jbel> <<http://www.iis.com.br/~jbel>>lo, acessado em 2 de jan. 2001.
- LEI N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

LINHARES, C.F.S. **A Escola e Seus Profissionais** – tradições e contradições. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

\_\_\_\_\_. **A escola e seus profissionais:** tradições e contradições. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

LUCKESI, C. **Fazer Universidade:** uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, O B. POILAK, Y.N.S. SÁ, R. A. Org. **Educação a Distância:** um debate multidisciplinar. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1999.

MEC - Ministério da Educação. **Formação de professores** – esclarecimento do decreto 3.276/99. Disponível em <http://www.mec.gov.br/sesu/esclareci.shtm> . Acessado em: 13 dez. 2000.

\_\_\_\_\_. **Referenciais para formação de professores.** Brasília, 2000.

MORAN, J. M. **Educar o educador.** Disponível em:  
<http://www.eca.usp.br/prof/moran/educar.htm>. Acessado em: 08 fev. 2001.

\_\_\_\_\_. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias.** Disponível em: [www: http://www.led.br/cgl-bl/jazz/aluno/disciplinas.bibliote.../mudarens\\_moran.htm?dl=1654](http://www.led.br/cgl-bl/jazz/aluno/disciplinas.bibliote.../mudarens_moran.htm?dl=1654)  
Acessado em: 14 out. 2000.

\_\_\_\_\_. **Novas Tecnologias e o Reencantamento do Mundo.** Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro v.23, n. 126, p. 24-26, set-out., 1995.

MOREIRA, A. F.B. **Conhecimento Educacional e Formação do Professor.** São Paulo: Papirus, 1995.

NUNES, I. B. **Noções de educação a distância.** Educação a distância n. 4/5, Dez./93-Abr/94 Brasília, Instituto Nacional de Educação a distância, pp. 7-25. Disponível em:  
<http://www.intelecto.net/ead/ivoniol.html>. Acessado em: 15 nov. 2000

PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais.** Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed., 2001.

\_\_\_\_\_. 2000. **Novas Competências para Ensinar.** Artmed, Porto Alegre. PLANK, D. N. 2001. Política Educacional no Brasil caminhos para a salvação pública. Artmed. Porto Alegre.

SCOZ, B. **Rumos da Educação no Próximo Milênio.** Disponível em:  
<http://www.uol.com.br/psicopedagogia/artigos/beatriz.htm>. Acessado em: 18 nov. 2000.

TORO, J. B. 1997 **Códigos da modernidade**. Disponível em:  
<http://www.acmd.org.br/codmodernidade.html>. Acessado em: 30 abr. 2002.

UNIVERSIDADE VIRTUAL BRASILEIRA. **História da educação a distância**. Disponível em: <http://www.uvb.br/portal1/institucional/história.htm>. Acessado em: 01 ag. 2000.

## **ANEXOS**

### **INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS**

#### **ANEXO I - PARA AS EQUIPES PEDAGÓGICAS ADMINISTRATIVAS DAS ESCOLAS ONDE ATUAM OS ESTUDANTES/PROFESSORES**

##### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO - ENGENHARIA DA PRODUÇÃO MÍDIA E CONHECIMENTO**

Prezada EPA: Sua colaboração nesta pesquisa será de suma importância para os avanços educacionais, mais especificamente na Formação de Professores para a Educação Básica.

1 - Número de estudantes/professores da sua escola cursando a Formação de Professores:

- a) na modalidade presencial ( )
- b) na modalidade presencial virtual com mídias interativas ( )

1 - As mudanças propostas para a Educação Básica no Brasil trazem enormes desafios quanto à formação de professores. O papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras, entre elas aponta-se novas concepções sobre educação, atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, impacto da tecnologia da informação e da comunicação sobre o processo de ensino e de aprendizagem, metodologias, técnicas e materiais de apoio. Na sua opinião, o estudante/professor está tendo a formação devida para estes novos desafios?

SIM ( )

NÃO ( )

Por que?

3 - Dentre as competências que se exigem do docente, assinale as que o estudante/professor demonstra como avanços significativos e mudanças de postura, em consequência do processo de sua formação, levando em conta:

- A) O trabalho desenvolvido diretamente com o aluno:
  - a) atua como mediador do ensino para a aprendizagem dos alunos; ( )
  - b) responsabiliza-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; ( )
  - c) sabe explorar a diversidade, a heterogeneidade existente entre os alunos promovendo situações interativas; ( )
  - d) desenvolve projetos para trabalhar conteúdos curriculares; ( )
  - e) utiliza novas metodologias, estratégias e materiais de apoio no trabalho cotidiano; ( )
  - f) desenvolve um trabalho pedagógico voltado para a construção de uma cidadania consciente e ativa; ( )
  - g) utiliza os conteúdos como meio para desenvolver capacidades e construir competências nos alunos; ( )
  - h) promove trabalhos em equipe em que a cooperação leva à aprendizagem almejada; ( )
  - i) estabelece contratos didáticos com seus alunos deixando aberturas para que estes participem da organização do trabalho; ( )
  - j) explora os conhecimentos prévios dos alunos promovendo aprendizagens significativas; ( )
  - k) explora o erro do aluno como recurso pedagógico; ( )
  - l) utiliza a avaliação do aluno como diagnóstico para aprendizagens subsequentes. ( )



B) A sua postura profissional:

- a) demonstra ser um pesquisador constante; ( )
- b) investe na própria formação com visão de continuidade; ( )
- c) estabelece relações entre o conhecer/fazer/ser/conviver, tanto no âmbito da formação pessoal quanto no trabalho com o aluno; ( )
- d) planeja as atividades pedagógicas com visão interdisciplinar e contextualizada; ( )
- e) possui plano de trabalho próprio relacionado ao trabalho coletivo da proposta pedagógica da escola; ( )
- f) faz associações entre teoria e prática; ( )
- g) tem o aluno como ponto de partida e de chegada do processo pedagógico; ( )
- h) busca inovar atendendo às exigências e necessidades da sociedade atual; ( )
- i) desenvolve hábitos de colaboração e de trabalho em equipe; ( )
- j) demonstra interesse na busca de novos conhecimentos para atender as suas necessidades profissionais; ( )
- k) procura se auto avaliar e se questionar sobre suas ações buscando seu sentido numa postura de profissional reflexiva; ( )
- l) demonstra avanços como profissional autônomo e responsável. ( )
- m) Vê na avaliação um recurso para ensinar melhor, uma fonte de informação para delimitar os conhecimentos e a atuação dos alunos.

C) A escola como um todo:

a) demonstra interesse e procura participar efetivamente do trabalho coletivo da escola; ( )

b) participa coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto político pedagógico da escola; ( )

c) demonstra interesse em atuar em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula; ( )

d) busca conhecer e compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa; ( )

D) A sua relação com a comunidade:

a) conduz claramente as reuniões com os pais, deixando espaços para debates e opiniões; ( )

b) partilha com os pais dos seus alunos a responsabilidade educativa; ( )

c) promove uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade. ( )

4 - A escola está aberta para contribuir com o professor em formação, dando-lhe oportunidades, apoio e suporte para atuar conforme as competências que lhe são exigidas como profissional?

Sim ( ) Não ( )

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5 - Como a escola incentiva a formação continuada do professor?

---

6 - Tendo como base a atuação da estudante/professora na sua escola, qual sua opinião sobre o Curso de Formação de Professores:

a) O que você elogia:

---

---

b) O que você critica:

---

---

c) O que você sugere:

---

---

**ANEXO II - PARA OS ESTUDANTES/PROFESSORES:**

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO - ENGENHARIA DA  
PRODUÇÃO  
MÍDIA E CONHECIMENTO**

Prezado Estudante/Professor: Sua colaboração nesta pesquisa será de suma importância para os avanços educacionais, mais especificamente na Formação de Professores para a Educação Básica.

1 – Você está cursando a Formação de Professores:

- a) na modalidade presencial ( )
- b) na modalidade presencial virtual com mídias interativas ( )

2 - As mudanças propostas para a Educação Básica no Brasil trazem enormes desafios quanto à formação de professores. O papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras entre elas aponta-se: novas concepções sobre educação, atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, impacto da tecnologia da informação e da comunicação sobre o processo de ensino e de aprendizagem, metodologias, técnicas e materiais de apoio. Na sua opinião, como estudante/professora, o curso está lhe oferecendo a formação devida para estes novos desafios?

SIM ( ) NÃO ( )

Por que?

---

3 - Dentre as competências que se exigem do docente para atender às exigências do mundo pós moderno, assinale as que você, como estudante/professor demonstra como

avanços significativos e mudanças de postura, em consequência do processo de sua formação; levando em conta:

A) O trabalho desenvolvido diretamente com o aluno:

- a) atua como mediadora do ensino para a aprendizagem dos alunos; ( )
- b) responsabiliza-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; ( )
- c) sabe explorar a diversidade,e a heterogeneidade existente entre os alunos promovendo situações interativas; ( )
- d) desenvolve projetos para trabalhar conteúdos curriculares; ( )
- e) utiliza novas metodologias, estratégias e materiais de apoio no trabalho cotidiano; ( )
- f) desenvolve um trabalho pedagógico voltado para a construção de uma cidadania consciente e ativa; ( )
- g) utiliza os conteúdos como meio para desenvolver capacidades e construir competências nos alunos; ( )
- h) promove trabalhos em equipe em que a cooperação leva à aprendizagem almejada; ( )
- i) estabelece contratos didáticos com seus alunos deixando aberturas para que eles participem da organização do trabalho; ( )
- j) explora os conhecimentos prévios dos alunos promovendo aprendizagens significativas; ( )
- k) explora o erro do aluno como recurso pedagógico; ( )
- l) utiliza a avaliação do aluno como diagnóstico para aprendizagens subsequentes. ( )

B) Quanto a sua postura profissional:

- a) passou a ser um pesquisador constante; ( )
- b) investe na própria formação com visão de continuidade; ( ) estabelece relações entre o conhecer/fazer/ser/conviver, tanto no âmbito da formação pessoal como no trabalho com o aluno; ( )
- c) planeja as atividades pedagógicas com visão interdisciplinar e contextualizada; ( )
- d) possui plano de trabalho próprio relacionado ao trabalho coletivo da proposta pedagógica da escola; ( )
- e) faz associações entre teoria e prática; ( )
- f) tem o aluno como ponto de partida e de chegada do processo pedagógico; ( )
- g) busca inovar atendendo às exigências e necessidades da sociedade atual;
- h) desenvolve hábitos de colaboração e de trabalho em equipe; ( )
- i) demonstra interesse na busca de novos conhecimentos para atender as suas necessidades profissionais; ( )
- j) procura se auto avaliar e se questionar sobre suas ações buscando seu sentido numa postura de profissional reflexivo; ( )
- k) demonstra avanços como profissional autônomo e responsável. ( )
- l) Vê na avaliação um recurso para ensinar melhor, como fonte de informação para delimitar os conhecimentos e a atuação dos alunos.

C) Quanto à escola como um todo:

- a) Você tem interesse e procura participar efetivamente do trabalho coletivo da escola; ( )
- b) participa coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto político pedagógico da escola; ( )
- c) demonstra interesse em atuar em diferentes contextos da prática

profissional, além da sala de aula; ( )

d) busca conhecer e compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa; ( )

D) Quanto a sua relação com a comunidade:

a) você conduz claramente as reuniões com os pais, deixando espaços para debates e opiniões; ( )

b) partilha com os pais dos seus alunos a responsabilidade educativa; ( )

c) promove uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade. ( )

4 - A escola onde você exerce a docência está aberta para contribuir com o professor em formação, dando-lhe oportunidades, apoio e suporte para atuar conforme as competências que lhe são exigidas como profissional?  
Sim ( ) Não ( )

Justifique:

---

5 - Como a escola incentiva a formação continuada do professor?

---

6 – Tendo como base a atuação da estudante/professora na sua escola, qual sua opinião do Curso de Formação de Professores:

a) O que você elogia:

---

b) O que você critica:

---

O que você sugere:

---